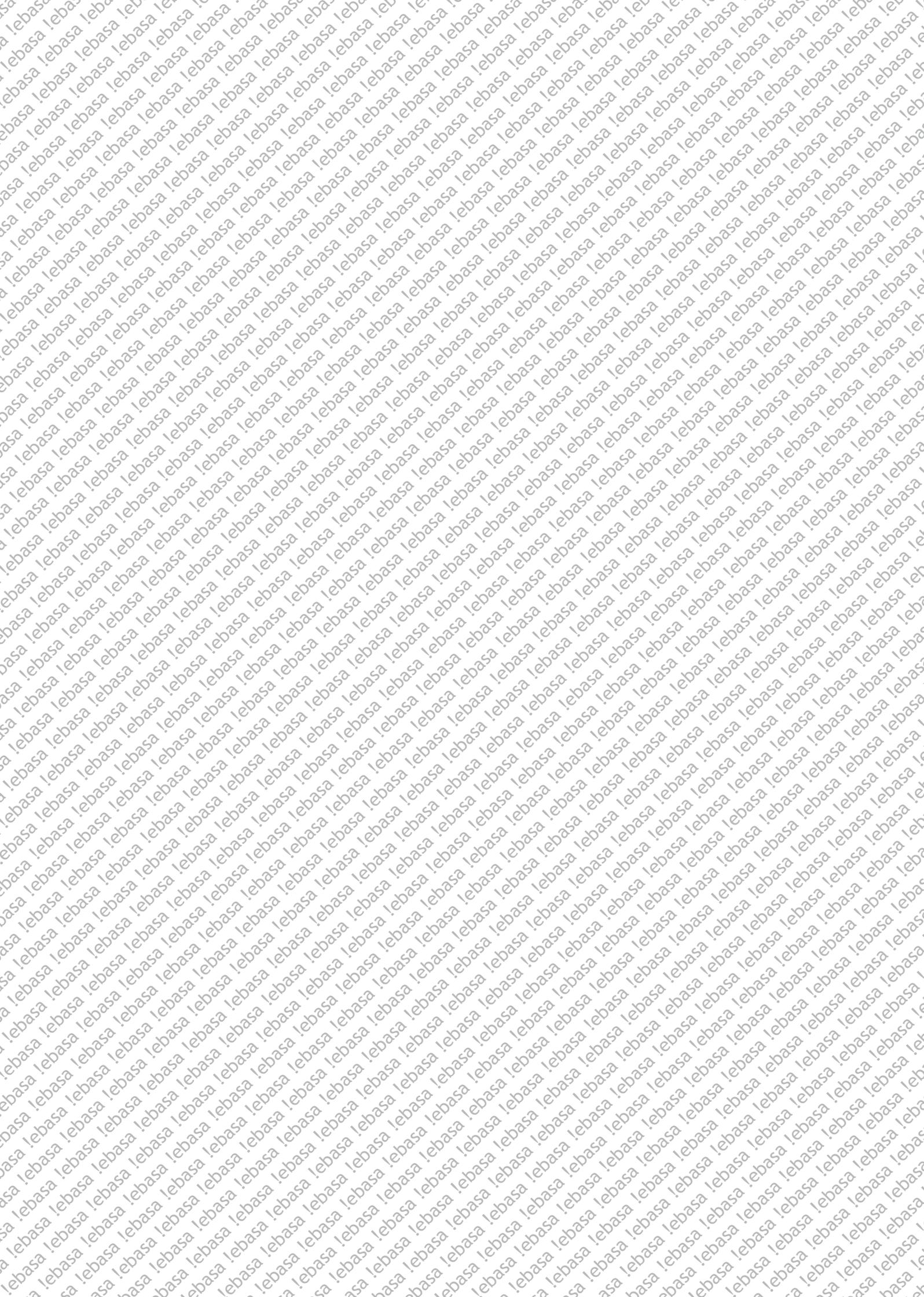


SOLIDARITÄT GLOBAL LERNEN

Anregungen für eine rassismuskritische
Bildungsarbeit zu globalen Themen.

R KULTUR DYNAMISCH SUBKULTUR STEREOTYPE RASSISMUS VERMEIDEN
UR SELBSTKRITISCH VERBINDET ETHNOZENTRISMUS BILDER
N OFFEN GLOBAL GEMEINSAMKEITEN
TEN AUSTAUSCH SENSIBILITÄT SPRACHE VERÄNDERN
DRÜCKUNG KULTURELLE BRILLE ZUGEHÖRIGKEITEN
DERN MACHT VERTEILEN VORURTEIL RASSISMUS VERMEIDEN
ISMUS VERMEIDEN BILDER INTERPRETIEREN
ERBINDET EUROZENTRISMUS KULTURALISIERUNG
GLOBAL SYSTEMISCH DENKEN OFFEN GLOBAL
DYNAMISCH SUBKULTUR MACHT VERTEILEN KOMPLEXITÄT
KULTUR VERBINDET AUSTAUSCH
UNTERDRÜCKUNG BILDER SELBSTKRITISCH
OFFEN DIVERS ZUGEHÖRIGKEITEN
SUBKULTUR MACHT VERTEILEN



Inhalt

Einleitung: Uns ist das schon bewusst, aber...	02
--	----

A Grundverständnis: Rassismus und Kultur

Rassismus	03
Kultur	04
Rassismus ohne Rassen: Kulturalisierung	05

B Vertiefung: Rassismus in der Bildungsarbeit

Warum Rassismus Kernthema einer Bildung zu Globalen Themen ist	07
· Was Kolonialismus mit heutiger Bildungsarbeit zu tun hat	08
· Rassismus als Problem in der Bildungspraxis	09
Denkgebote sind angebracht!	11

C Methoden und Anregungen für die Praxis

Zum Umgang mit Rassismus und Kulturalisierungen: Was können Trainer_innen tun?	13
Bildungsmaterialien unter die Lupe genommen	18
Sechs Übungen genauer angeschaut	19
Methoden:	
· Materialien Transfair zu Kinderarbeit	20
· Planspiel Kakao aus Latakien	22
· Die Welt in Stühlen/Refugee Chair	24
· Begrüßung in einer multikulturellen Gesellschaft	26
· Fallbeispiele: Situationen von Entwicklungshelfern	28
· Flucht in Bildern	30
Rassismus und Kulturalisierungen zum Thema machen	31
Übungen zum Thema Rassismus und Kulturalisierungen	
· Kulturbarometer	32
· Die Zitrone	34
· Kay in der Mensa	35
· Albatros oder Alex und Luca	36
· Der vielfältige Blick	38
· Weltkarte	40
· In der Mitte der Gesellschaft	42
Fazit: Keine einfachen Lösungen	44

EINLEITUNG

Uns ist das schon bewusst, aber...

„...wir sind ohnehin schon total überarbeitet, da bleibt keine Zeit, sich so detailliert mit jedem unserer Angebote auseinanderzusetzen.“

„...das macht die Dinge so kompliziert, da traut sich ja niemand mehr, überhaupt irgendwas zu sagen!“

„...wenn das zu komplex wird, erreichen wir niemanden mehr mit unserer Kampagne.“

„...ganz ehrlich, mir ist das alles zu abstrakt, ich weiß gar nicht, wovon ihr redet.“

„...diese Übung zu Interkulturellem Lernen kommt echt immer super an.“

„...ich weiß wirklich nicht, wo ich in meiner Organisation anfangen soll.“

„...unsere alten Fotos funktionieren gut und wir haben schlicht nicht das Geld, alles neu zu machen.“

Inzwischen ist die Bedeutung von Rassismen, Stereotypen und Kulturalisierungen in der Bildungsarbeit zu Globalen Themen bei vielen angekommen. Dennoch scheint es, wie die beispielhaften Sätze zeigen, für Praktiker_innen große Hürden zu geben. So sind auf der einen Seite die eifrig Tätigen zu finden, die womöglich aufgrund prekärer Arbeitsverhältnisse wenig Zeit für das Nachdenken über koloniale Zusammenhänge mit der eigenen Bildungsarbeit haben. Auf der anderen Seite gibt es hingegen gleichermaßen Selbstkritische, die ihre eigene Arbeit anzweifeln. Das Thema ist komplex und die Selbstkritiker_innen fühlen sich dementsprechend nicht selten handlungsunfähig. Es entsteht eine gewisse Ratlosigkeit und manchmal auch Frust. In dem von ebasa durchgeführten Bildungsprojekt „Solidarität Global Lernen“ wurde genau dies angegangen. In Train the Trainer-Seminaren, Workshops und einer Fortbildungsreihe für Multiplikator_innen setzten sich Praktiker_innen mit der Unterstützung von ebasa intensiv mit der Problematik, ihren eigenen Erfahrungen, Hürden und zahlreichen Fragen auseinander, die sie in ihrem Arbeitsalltag beschäftigten.

Wir hoffen, dass mit dem diesjährigen Projekt ein kleiner Beitrag geleistet werden konnte, akademische Debatten zum Thema Rassismus und Bildungsarbeit zu Globalen Themen für Praktik_innen zugänglicher und verständlicher zu machen. Mit diesem Heft möchte ebasa einen Teil dieser Auseinandersetzungen, Teile der Seminarinhalte und von Teilnehmenden gesammelten Ideen zum Aktiv werden, Ausprobieren und weiteren Suchen zur Verfügung stellen. Die Veranstaltungen wurden zur Mehrheit von Menschen besucht, die im Alltag und ihren

Arbeitszusammenhängen höchstwahrscheinlich auf sich selbst bezogen keine oder kaum Diskriminierungserfahrungen mit Rassismus machen. Dementsprechend ist auch dieses Heft geprägt in der Thematisierung von Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im System und der Verantwortung, bestehende diskriminierende Bilder und Strukturen zu verändern. Wir hoffen dennoch, dass es uns ein wenig gelungen ist, viele Perspektiven und Erfahrungen mitzudenken.

Es ist uns außerdem wichtig, Menschen mit unterschiedlichem Vorwissen anzusprechen. Im Teil A dieses Hefts werden daher Grundlagen dargestellt, damit ersichtlich wird, worüber wir eigentlich reden. Er eignet sich insbesondere für Einsteiger_innen ins Thema. Der Teil B widmet sich der weiterführenden Frage, warum Rassismus und Kulturalisierungen überhaupt zentrale Aspekte in der Bildungsarbeit zu Globalen Themen sein sollen und bietet erste Einblicke in aktuelle Debatten. Im Teil C werden dann Anregungen für die Praxis in Form von Ideen, analysierten Methoden und einzelnen Übungen gegeben. Wir hoffen, dass das Heft euch Lesenden Mut und Lust macht, weiterhin am Thema zubleiben!

Noch ein kleiner Hinweis: Die Formen, in der Bildungsarbeit zu Globalen Themen aktiv zu sein, sind vielfältig, ob als Ehrenamtliche, Tutor_innen, Teamende, Gruppenleiter_innen, Sozialarbeiter_innen, Lehrer_innen oder Erzieher_innen. Der Leserlichkeit halber verwenden wir überwiegend den Begriff „Trainer_innen“ und hoffen, dass sich alle weiteren Praktiker_innen dennoch angesprochen fühlen.

Wir freuen uns über kritische Rückmeldungen, konstruktive Anregungen oder auch die Mitteilung von Gefühlsausbrüchen an info@ebasa.org, sollten diese beim Lesen zum Vorschein kommen!

ebasa e.V.

WER ODER WAS IST EBASA?

Mit ihrer Bildungsarbeit stößt ebasa eine kritische Auseinandersetzung mit Konzepten, Begrifflichkeiten und Bildern der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und Entwicklungszusammenarbeit an. Durch die Bildungsangebote werden vor allem die Kompetenzen vermittelt, Gegebenheiten kritisch zu hinterfragen, zu reflektieren, Zusammenhänge herzustellen und mit Widersprüchen umzugehen. Das Ziel des Vereins ist, durch die Bildungsangebote vorhandene eurozentrische, rassistische und kulturalisierende Tendenzen zu verringern und damit zusammenhängende Machtstrukturen zu hinterfragen.

Rassismus

Eines vorneweg: Es gibt keine Menschenrasen. In der Geschichte erfanden (vermeintlich) europäische Wissenschaftler_innen Erklärungsansätze und Theorien, welche die Existenz von Menschenrassen belegen sollten. An erster Stelle dienten solche Theorien dazu, Menschen in Europa auf- und Menschen der anderen Kontinente abzuwerten. Sie sollten Versklavung, Ausbeutung, Kolonialisierung und Genozide an Menschen außerhalb Europas durch Europa in der Vergangenheit unserer Weltgeschichte rechtfertigen. Spätestens seitdem Menschen in Europa begannen, Rassentheorien zu entwickeln, gibt es Rassismus (einige Wissenschaftler_innen gehen auch davon aus, dass es Rassismus schon vorher gab). Die Inhalte und Formen von Rassismus wandeln sich fortlaufend, so sind heutige rassistische Annahmen in Europa nicht mehr die gleichen wie diejenigen der Kolonialzeit. Zudem gibt es regionale Ausprägungen von Rassismus, demnach zeigen sich in Deutschland sicherlich andere Ausprägungen von Rassismus als in Brasilien oder in den USA. Darüberhinaus gibt es sehr viele unterschiedliche Vorstellungen von Rassismus. Wir möchten hier ein Verständnis von Rassismus vorstellen, in welchem unserer Meinung nach die wichtigen Punkte vereinigt werden.

Rassismus lässt sich anhand vier bedeutender Merkmale erkennen: Erstens werden Menschen aufgrund von körperlichen oder sozialen Zeichen unterschieden und wahrgenommen. Sie werden als „kulturell“ oder „genetisch“ anders beschrieben und damit wird eine bestimmte „natio-ethno-kulturelle“ Herkunft verknüpft, beispielsweise „asiatisch“. Dabei wird davon ausgegangen, dass die beschriebene Gruppe eine gemeinsame Mentalität habe. Zweitens wird das Verhalten dieser beschriebenen Gruppe mit ihrer „Rasse“, ihrer Herkunft, ihrer Religion, ihrer Kultur oder oft auch einem Mix dieser Elemente erklärt, zum Beispiel: Sie ist „asiatisch“, und da alle „Asiaten“ dies oder das tun, tut sie dies auch. Drittens werden das eigene Verhalten und die eigene Gruppe von der beschriebenen Gruppe grundsätzlich abgegrenzt und als höherwertiges, überlegeneres und „normales“ Verhalten dargestellt. Die beschriebene Gruppe und ihr Verhalten hingegen werden als minderwertig und „nicht normal“ dargestellt und dadurch abgewertet. Viertens wird die beschriebene Gruppe ausgegrenzt und in vielen Bereichen des Lebens benachteiligt. Dabei wird diese Benachteiligung und eine ungleiche Verteilung von Macht dadurch gerechtfertigt, dass sie vermeintlich „natürlich“ oder „biologisch“ sei.¹ Rassismus kann sich dementsprechend darin äußern, dass afrikani-

RASSISMUS

Menschen werden in Gruppen unterschieden. Der „anderen“ Gruppe wird ein minderwertiges, homogenes Verhalten unterstellt, während der „eigenen“ Gruppe ein vermeintlich höherwertiges Verhalten zugeschrieben wird. Dabei wird dieses Verhalten als „naturgegeben“ dargestellt. Die beschriebene „andere“ Gruppe wird ausgegrenzt oder ungleich behandelt. Die Ungleichbehandlung selbst wird nun mit den vermeintlich „natürlichen“ Unterschieden gerechtfertigt.

sche Wissenschaftler_innen in Deutschland wenig zitiert werden, dass zur Ebola-Epidemie eher weiße Popstars gehört werden als Expert_innen aus Sierra Leone oder dass ein Mitarbeiter einer europäischen Hilfsorganisation in Indien ein zehnfaches Gehalt im Vergleich zu seinem indischen Kollegen bekommt. Somit bewirkt Rassismus, dass Privilegien gezielt bestimmten Gruppen zukommen, bestimmte Gruppen höher gewertet werden und dies als „ganz normal“ angesehen wird.

Rassismus ist folglich kein Randphänomen einzelner verwirrter Extremist_innen, die gewalttätig werden. Sow bezeichnet Rassismus als „eine Tradition, die abgebaut werden muss“.² Insofern handelt es sich bei Rassismus um etwas, das über einen langen Zeitraum geschichtlich gewachsen ist und sich im Denken, in der Sprache, im Alltag, in der Art, wie unsere Welt heute aufgebaut ist und auch in Deutschland aktuell in der Mitte der Gesellschaft wiederfindet. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass sich in der 2013 geführten Debatte um das Ersetzen von rassistischen Begrifflichkeiten in Kinderbüchern in großen Medien wie der „Zeit“³ oder dem „Spiegel“ zahlreiche deutsche, weiße Autor_innen ausführlich über eine vermeintliche Zensur, den Erhalt von Literaturgut oder falscher political correctness erregen durften und immer noch diskutiert wird, inwiefern beispielsweise das N-Wort weiterhin benutzt werden können sollte. Schwarze Autor_innen wurden von nicht wenigen Akteur_innen in der Debatte – wenn sie denn überhaupt zu Wort kamen – ignoriert oder nicht ernst genommen.

Rassismus findet sich also nicht nur auf der persönlichen Ebene, in einem Gespräch zwischen zwei Personen, sondern auch auf struktureller Ebene, in gesetzlichen Regelungen oder in der Verteilung von Posten in Unternehmen wieder. Dabei handeln Menschen teilweise ohne bewusste Absicht rassistisch. Gerade deshalb ist es für Menschen in der Bildungsarbeit unerlässlich, das eigene Tun und die eigene Haltung kritisch zu hinterfragen.

1 Vgl. MECHERIL 2004: *Einführung in die Migrationspädagogik*, S. 193 – 194.

2 NOAH SOW im Interview, 10.12.2014: www.heimatkunde.boell.de/2014/12/10/zwischenbilanz-7-jahre-nach-deutschland-schwarz-weiss

3 Die ZEIT 2014, Ausgabe 4.

Kultur

Was ist nun Kultur? Wissenschaftler_innen der Ethnologie und anderer Sozialwissenschaften sahen Kultur lange Zeit als essentielles, also starres, ursprüngliches und unveränderliches Etwas, welches einzelne Gruppen verinnerlicht haben. Nach dieser Vorstellung waren Menschen gewissermaßen „in ihrer Kultur gefangen“ und vollkommen durch diese gesteuert. Gleichzeitig bezog sich die Beschreibung einer kulturellen Gruppe häufig auf „Stämme“,⁴ „Völker“ oder „Nationen“.

Die Verwendung des Begriffs „Kultur“ im Alltagsverständnis folgt meist diesem älteren, essentialistischen Verständnis. Ein Beispiel ist die Debatte zur vermeintlich „deutschen Leitkultur“. Meist wird hier Kultur mit den Begriffen Nation oder Volk gleichgesetzt und darin ein starres, an kulturellen Regeln orientiertes Verhalten angenommen. So wird beispielsweise Menschen einer anderen Nation unterstellt, sie verhielten sich alle ähnlich, da dies ihrer vermeintlich ursprünglichen Kultur entspräche. Auch werden Unterschiede im Alltagsverständnis nicht selten als unüberwindbar und nicht veränderlich dargestellt, insbesondere dann, wenn es nicht um die als eigene empfundene Gruppe geht. Oder wenn sich diese Kulturen verändern könnten, so die Annahme, dann nur über sehr lange Zeiträume. Da Kultur demzufolge nicht selten mit einer ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit verbunden wird, ist die Aneignung einer neuen Kultur dieser Logik nach für das Individuum schwer bis unmöglich. Es entsteht ein Bild von Kultur als quasi-biologischem Programm, welches das Verhalten der einzelnen Individuen steuert und festlegt. Auch im Bereich des interkulturellen Lernens ist oft ein solches Verständnis von Kultur zu finden (siehe u.a. dazu die Übung „Albatros/Alex und Luca“ in diesem Heft).

In den Sozialwissenschaften der letzten Jahrzehnte wurde diese Vorstellung von Kultur durch die Annahme abgelöst, dass Kultur etwas sozial konstruiertes, also von Menschen geschaffenes ist und dass kulturelles Verhalten ebenfalls geschichtlich entstanden ist. Gesellschaften und Kulturen sind diesem neueren Verständnis nach prinzipiell veränderbar; Menschen passen sich ihrer Umwelt immer wieder neu an und gestalten Kultur aktiv. Dieser Auffassung folgend können sich kulturelle Regeln wandeln, wenn beteiligte Menschen sie neu aushandeln oder sich Zuschreibungen verändern.⁵

Menschen sind somit nie von Kultur gesteuert, sondern vielmehr nutzen sie Kultur für ihre eigenen Interessen, wodurch sie sie verändern oder gar erst erschaffen. So schildern etwa Breidenbach und Nyíri eindrücklich, warum als Reaktion auf in 2005 publizierte Karikaturen des Propheten Mohammed in 13 Staaten Proteste entstanden: Es handelte sich dabei keinesfalls um spontan religiös motivierte Aktionen oder den Ausdruck einer „islamischen Kultur“, sondern bestimmte Eliten riefen zu diesen Protesten auf, um dadurch eigene Interessen zu fördern. Beispielsweise griff die ägyptische Regierung die „beleidigenden“ Zeichnungen in den staatlich kontrollierten Medien auf, um sich beim Volk als Glaubensverteidiger zu präsentieren und dadurch der islamistischen Opposition Wählerstimmen abzurufen.⁶

Kultur ist demzufolge nicht direkt greifbar, immer instabil und wird fortwährend von Menschen je nach ihren Interessen genutzt, gedeutet und auch verändert. Genauso wurde und wird die Einheit oder Gruppe stark hinterfragt, welche als Kultur gesehen wird: Die Zweifel an der Annahme, Menschen einer „Nation“ hätten besonders viele Ähnlichkeiten, lässt sich an folgendem Beispiel zeigen: Eine deutsche atheistische Buchhalterin, welche die Grünen wählt und ein deutscher CDU-naher katholischer Student. Beide sind deutsch, womöglich hat der deutsche Student jedoch mit einem französischen UMP-nahen katholischen Studenten wesentlich mehr Gemeinsamkeiten – gerade was sogenannte kulturelle Werte angeht – als mit der deutschen Buchhalterin. Daraus lässt sich schließen, dass es nicht nur um Nationalkulturen, sondern auch um die Kultur von Studierenden, von Mitarbeiter_innen einer bestimmten Organisation oder einer Jugendgruppe gehen kann oder sollte. Aber ebenfalls zahlreiche weitere Erklärungsansätze wie Bildung, Klasse, Geschlecht oder Lebenswelt werden dabei meist berücksichtigt. Manche Sozialwissenschaftler_innen stellen überdies grundlegend in Frage, inwiefern „Kultur“ überhaupt gesellschaftliches Handeln erklären kann.

⁴ *Zum deutschen kolonial-geprägten und abwertenden Wort „Stamm“, das oftmals mit den Assoziationen „wild“, „unzivilisiert“ und „unterentwickelt“ besetzt ist, siehe z.B. ARNDT 2009: Afrika und die deutsche Sprache.*

⁵ *Vgl. LENTZ 2009: Der Kampf um die Kultur; WIMMER, 1996: Kultur.*

⁶ *Zur Analyse des detaillierten Verlaufs des Karikaturenstreits und die bedeutende Rolle einzelner Persönlichkeiten siehe BREIDENBACH & NYÍRI 2008: Maxikulti, S. 65 – 68.*

Rassismus ohne Rassen: Kulturalisierungen

Heutzutage wird in der Bildungsarbeit, wie auch in den meisten anderen gesellschaftlichen Kontexten, nicht mehr über ‚Rassen‘, ‚rassische Unterschiede‘ oder ‚rassische Eigenheiten‘ gesprochen. Der Begriff ‚Rasse‘ wird in Deutschland inzwischen glücklicherweise weitestgehend abgelehnt und bleibt im alltäglichen Sprachgebrauch selten unwidersprochen.⁷ Stattdessen gibt es allerdings seit den 1990ern immer mehr die Tendenz, die vielseitige Kategorie Kultur zu verwenden, um Unterschiede und Wertigkeiten festzuschreiben. Indessen wird nicht nur der Kulturbegriff in diesem Zusammenhang bemüht: Auch die Konzepte Volk, Nation, Ethnie oder Identität werden nahezu synonym verwendet.

So nutzen beispielsweise rechte Gruppen das Sprechen von einer „deutschen Kultur“ für sich, wie die in mehreren Städten in Deutsch-

land derzeit auftretenden rassistischen „Patrioten gegen die Islamisierung des Abendlandes“. Sie verwenden Wortlaute wie: „PEGIDA ist FÜR die Erhaltung und den Schutz unserer christlich-jüdisch geprägten Abendlandkultur!“⁸ oder: „Gemeinsam für unsere Familien, unser Volk, unsere Identität, Kultur und unsere Heimat. [...] Wir schätzen die Vielfalt der Völker und Kulturen dieser Welt. Sie alle gilt es zu bewahren und zu schützen, dieses gilt aber auch für Deutschland und Europa.“⁹ Kultur wird darin als eindeutiges Ab- und Ausgrenzungsmerkmal und zur Rechtfertigung von Ungleichbehandlungen auf individueller und gemeinschaftlicher Ebene benutzt, wie im Falle der PEGIDA zum Beschneiden des Asylrechts, zum Angriff auf pluralistische Lebensentwürfe oder um Menschen auszugrenzen, die scheinbar nicht zur vermeintlichen „christlich-jüdisch geprägten Abendlandkultur“ gehören.

KULTURALISIERUNG

Mit Kulturalisierung werden eindeutige Zuschreibungen von Eigenschaften und Verhaltensweisen auf Personen aufgrund ihrer vermeintlichen kulturellen Zugehörigkeit bezeichnet. Werden Menschen in Folge dieser Zugehörigkeit zusätzlich diskriminiert, kann von kulturellem Rassismus gesprochen werden, der Menschen nicht mehr (hauptsächlich) aufgrund ihrer körperlichen Unterschiede, sondern im Bezug zu ihrer vermeintlichen kulturellen Zugehörigkeit diskriminiert.

⁷ Siehe hier den Streit um ein Interview von Katrin Heise mit Prof. Rindermann im D-Radio Kultur im Jahr 2007. Nach Kritik an der Nutzung des Rasse-Begriffes wurde der Titel „Dumme Buschmänner, kluge Asiaten – Es gibt genetische Unterschiede zwischen den Rassen“ geändert in „Gibt es Unterschiede in Intelligenz und Wissen zwischen den Bevölkerungen verschiedener Länder?“.

⁸ Punkt in einem vermeintlichen „Positionspapier“ der PEGIDA auf Facebook vom 10. Dezember 2014: www.pegida.de

⁹ Post auf der Facebook-Seite von „Bonner gegen die Islamisierung des Abendlandes“ (BOGIDA) am 9.12.2014.

Wissenschaftler_innen bezeichnen dies als Kulturalisierungen, die stattfinden, wenn Menschen aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit benachteiligt oder ausgegrenzt werden. Kulturalisierende Positionen gehen von dem oben beschriebenen starren Kulturverständnis aus, nachdem Kultur klar abgrenzbar und unveränderlich ist und Menschen gewissermaßen „steuert“.¹⁰ Balibar¹¹ und Hall¹² sprechen daher von einem „Rassismus ohne Rassen“, bei dem Menschen aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit diskriminiert werden. Dabei distanzieren sich die Personen, die solche Kulturalisierungen verwenden, oftmals direkt vom alten Rassismus – wie hier etwa im Fall Thilo Sarrazins: „Ich bin kein Rassist. Wenn Sie mein Buch gelesen haben, wissen Sie, dass ich die Integrationsprobleme muslimischer Migranten in Europa auf den islamischen kulturellen Hintergrund zurückgeführt habe.“¹³

Einerseits gehört also, so argumentiert etwa Arndt, zu Rassismus immer die Konstruktion von körperlichen Unterschieden. Andererseits zielt der sogenannte kulturelle Rassismus ebenso auf diese körperlichen Differenzen ab. Rassismus kommt ohne beide Aspekte nicht aus, gewichtet sie aber je nach Zeit und Ort unterschiedlich, wobei zentral ist, dass immer auf einem biologisierenden Fundament aufgebaut wird.¹⁴

Die Funktion des (alten) Rassismus findet sich somit auch im „Rassismus ohne Rassen“ wieder: Politisch-gesellschaftliche Verhältnisse werden als natürlich dargestellt und damit wird gerechtfertigt, dass Menschen ungleich behandelt werden können.

Gerade aus diesem Grund ist es fundamental bedeutsam, dass Praktiker_innen einer Bildungsarbeit, in der Kultur Thema ist, eine kritische Auseinandersetzung intensiv fördern und dieser Form des kulturellen Rassismus etwas entgegensetzen. Anregungen und mögliche Übungen für die Bildungsarbeit dazu finden sich im Praxisteil dieses Hefts.

Zum Weiterlesen:

ARNDT, Susan 2012: *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*. München: C.H. Beck.

BREIDENBACH, Joana/NYÍRI, Pál 2008: *Maxikulti: Der Kampf der Kulturen ist das Problem – zeigt die Wirtschaft uns die Lösung?* Frankfurt [u.a.]: Campus.

LENTZ, Carola 2009: *Der Kampf um die Kultur. Zur Ent- und Re-Soziologisierung eines ethnologischen Konzepts*. In: *Soziale Welt*, Jg. 60, Heft 3, S. 305–324.

MECHERIL, Paul 2004: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

WIMMER, Andreas 1996: *Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Kulturbegriffs*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 48, Heft 3, S. 401–425.

10 Vgl. GALATI, Christian 2010: *Kritik der Kulturalisierung in der „Interkulturellen Pädagogik“*. S. 21.

11 Vgl. BALIBAR, Etienne 1998: „Gibt es einen „Neo-Rassismus“?“

12 Vgl. HALL, Stuart 1989: *Rassismus als ideologischer Diskurs*.

13 SARRAZIN, Thilo 2010. Zitiert nach: ARNDT, Susan 2012: *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*. S. 29.

14 ARNDT, Susan 2012: *Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen*. S. 29.

Warum Rassismus Kernthema einer Bildung zu Globalen Themen ist

Inwieweit Rassismus ein zentrales Thema im Bereich einer entwicklungspolitischen Bildung oder dem Globalen Lernen ist, lässt sich nur diskutieren, wenn deutlich gemacht wird, wovon wir sprechen. Auf das Verständnis von Rassismus wurde schon zu Beginn eingegangen. Was entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen nun sei, ob und wenn ja welche Unterschiede zwischen diesen beiden Ansätzen existieren oder ob der eine den anderen abgelöst hat wird je nachdem, wen man fragt, sehr unterschiedlich beantwortet. In der Praxis werden die Begriffe oftmals synonym verwendet.

Es lässt sich jedenfalls die Tendenz festhalten, dass Bildungsangebote, die in einer direkten Nähe zu Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit standen, früher als entwicklungspolitische Bildung bezeichnet wurden. Diese hatten insbesondere die Thematisierung von Armut und Unterentwicklung in den damals so genannten Entwicklungsländern zum Thema mit dem Ziel, Menschen in als entwickelt angesehenen Ländern dazu zu motivieren, zu helfen.¹⁵

Problematisch an dieser Herangehensweise ist, dass darin die europäische Weltsicht mit ihren Begrifflichkeiten und Vorstellungen als allgemein gültiges Vorbild und gleichzeitig als „besseres“, da „entwickelteres“ Modell betrachtet wurde, welchem die vermeintlich unterentwickelten Länder nachstreben sollten, d.h. der in diesem Ansatz inbegriffene Eurozentrismus. Damit einher ging oftmals ein (unbewusster) Rassismus, da die vermeintliche Unterentwicklung unter anderem mit einem angenommenen kulturellen Verhalten von Menschen in den betreffenden Ländern erklärt wurde. Insbesondere globale historische Verflechtungen wie Sklaverei, Genozide und Kolonialismus und damit Rassismus wurden in der Erklärung von Unterentwicklung ausgeklammert.

In der Theorie überwand das später aufkommende Globale Lernen eurozentrische Herangehensweisen: Weniger (vermeintlich) altruistische Motive und eurozentrische Vorstellungen von entwickelten und unterentwickelten Ländern bilden hier den Ausgangspunkt, sondern die Tatsache einer verflochtenen Weltgesellschaft, globale Krisen bezüglich Ressourcendlichkeit, Klima, Ernährung oder Finanzen sowie sich schnell ändernde globale Wissensbestände. Daher zielt der Ansatz des Globalen Lernens darauf ab, Individuen im Erlernen von Kompetenzen zu fördern, die eine verantwortliche Teilhabe an der Gestaltung der Weltgesellschaft ermöglichen. Perspektivenwechsel ist dabei eine zentrale Methode, um dies zu erreichen. Durch den Wechsel der Perspektive sollen die Teilnehmenden der Bildungsangebote ihre eigenen Sichtweisen kritisch hinterfragen und in Auseinandersetzung mit anderen, ihnen nicht vertrauten Vorstellungen, relativieren. Dies kann im Hinblick auf ein Entwicklungsverständnis zum Beispiel bedeuten, dass Paradigmen wie Wirtschaftswachstum grundsätzlich kritisch unter die Lupe genommen werden. Darüber hinaus sollen die globalen Auswirkungen von lokalen Handlungen thematisiert werden und es soll zu global verantwortlichem Handeln angeregt werden.¹⁶

15 *Der Begriff „entwicklungspolitische Bildung“ wird heute hingegen manchmal ebenso noch anders, nämlich teilweise als Oberbezeichnung oder aber spezifischere Form von Globalem Lernen verwendet.*

16 *Vgl.: SCHEUNPFLUG, Annette 2007/2008: Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. KRÄMER, Georg 2007/2008: Was ist und was will „Globales Lernen“? In: VENRO: Jahrbuch Globales Lernen.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: Globales Lernen - ein Leitfaden.*

Was Kolonialismus mit heutiger Bildungsarbeit zu tun hat

Inwiefern sind Eurozentrismus und Rassismus dennoch weiterhin Kernthemen in der Praxis der Bildungsarbeit zu Globalen Themen? Um dieser Frage nachzugehen, drei Grundideen vorneweg, die einem postkolonialen Ansatz entspringen:¹⁷

1. Es bestehen heutzutage sowohl bestimmte Denkmuster als auch wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten fort, die ihre Wurzeln in der Kolonialzeit haben.
2. Die koloniale Herrschaft Europas war nicht ausschließlich in Bezug auf wirtschaftliche und politische Dominanz wirksam, sondern koloniale Ideen, also die kulturelle Dimensionen des Kolonialismus, beeinflussten die Wirklichkeit stark und tun dies nach wie vor, wenngleich in leicht veränderter Form. Konkret sind hierbei Denkmuster, Bilder und Vorstellungen gemeint, die über ‚die Anderen‘ geschaffen wurden, um die Unterdrückung und Ausbeutung dieser ‚Anderen‘ im Kolonialismus überhaupt zu rechtfertigen.
3. Geschichtliche Ereignisse wie beispielsweise die Industrialisierung können immer aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Personengruppen betrachtet werden. Während die Industrialisierung für viele Europäer_innen Wohlstand und verbesserte Lebensbedingungen bedeutete, führte sie in vielen Regionen Afrikas durch den Sklavenhandel zu zerrissenen Bevölkerungsstrukturen und großem Leid. Häufig wird Geschichte aus dem eigenen, vermeintlich universellem Blickwinkel heraus betrachtet und erklärt, wobei die Geschichte ‚der Anderen‘ unerwähnt bleibt. Der postkoloniale Ansatz fordert eine Vielstimmigkeit, welche vor allem diejenigen Stimmen zu Wort kommen lässt, die im Kolonialismus unterdrückt wurden und die europäische Deutungshoheit in Frage stellen.

Um sich zu vergegenwärtigen, wie sich koloniales Gedankengut bis heute im Alltag – und gleichermaßen in Angeboten zu Globalen Themen – wiederfindet, ist es hilfreich, sich bestimmte (koloniale) Zuschreibungen anhand von Gegensatzpaaren bewusst zu machen. In der Kolonialzeit wurden die Unterdrückten generell als unzivilisiert und primitiv dargestellt, um so die gewaltsame europäische Expansion zu rechtfertigen. So konnte argumentiert werden, dass die Kolonialisierung der Zivilisierung und Befriedung der zuvor vermeintlich wilden Bevölkerung etwa des afrikanischen Kontinents diene. Selbst wenn Afrikaner_innen heute (in der Regel) nicht mehr als primitive und unzivilisierte Menschen bezeichnet werden, lässt sich in Darstellungen und Begriffen doch häufig eine Fortführung dieser Vorstellungen ausmachen. Anstatt unzivilisiert wird nun häufig von unterentwickelt gesprochen, darunter wird jedoch etwas Ähnliches verstanden: Menschen in so genannten Entwicklungsländern sind auf der Leiter der Entwicklung noch nicht so weit wie Europäer, sie bedürfen der europäischen Hilfe, da sie selbst unmündig und mittellos sind.

Gleichzeitig wird Afrika zudem noch immer häufig mit Begriffen wie Stämme, Armut, Kriege, primitives Leben und Naturverbundenheit assoziiert und in diversen Plakaten zu Hilfsprojekten in afrikanischen Ländern wird Afrika in

Form eines kleinen, hilfsbedürftigen Kindes mit großen Augen symbolisiert. Der Grundgedanke der Kolonialzeit setzt sich darin fort.

All diese Ideen und Bilder, die sich seit Jahrhunderten nur sehr langsam wandeln, sagen jedoch nichts über die tatsächliche Wesensart der Beschriebenen aus. Vielmehr verweisen sie darauf, wie Europäer_innen sich selbst wahrnehmen und darstellen möchten. Indem ‚die Anderen‘ als unterentwickelt bezeichnet werden, wird gleichzeitig klargestellt, dass die Sprechenden sich selbst zur Gruppe der Entwickelten zählen. Wenn ‚die Anderen‘ ungebildet und körperbetont sind, dann ist die ‚wir‘-Gruppe gebildet und vernunftorientiert. Somit hängt das propagierte Bild von ‚den Anderen‘ sehr eng mit dem eigenen Selbstbild zusammen. Im globalen Machtgefüge verfügt der Globale Norden nach wie vor über eine mächtigere Position, die sich in Selbstzuschreibungen wie den eben erwähnten widerspiegelt.¹⁸

17 CONRAD, 2012: *Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte.*

NEDO 2006: *Postkolonialismus. Theorien über die Welt nach dem Kolonialismus.*

18 SAID, 2012[1978]: *Orientalism.*

Rassismus als Problem in der Bildungspraxis

Inwiefern zeigen sich diese Phänomene nun in der Praxis von aktuellen Projekten zu Globalen Themen? Eine Kernfrage in Angeboten des Globalen Lernens bleibt berechtigterweise weiterhin die Frage nach ungerechten globalen Verhältnissen, ungleicher Verteilung von Reichtum, Wohlstand und Gesundheit. Zentral ist, wie diese Frage bearbeitet wird, und dies geschieht sehr unterschiedlich.

So werden häufig geschichtliche Beziehungen zwischen Globalem Norden und Globalem Süden wie Auswirkungen des Kolonialismus und damit verbundener Rassismus in vielen Projekten des Globalen Lernens nicht thematisiert, obwohl sie, wie deutlich geworden sein sollte, zum Verständnis heutiger globaler Verhältnisse zentral sind und damit Kernthemen des Globalen Lernens sein müssten. Viele Workshops, Seminare oder Schulangebote fangen demnach, wie Flechtker und Danielzik es ausdrücken, anstatt mit erstens mit zweitens an.¹⁹

GLOBALER SÜDEN / GLOBALER NORDEN

Die Begriffe Globaler Süden/Globaler Norden beziehen sich nicht allein auf die geographische Lage bestimmter Länder oder Regionen. Sie sind ein Versuch, globale Ungleichheitsverhältnisse im Allgemeinen zu benennen, ohne dabei auf abwertende Begriffe wie „Erste“ oder „Dritte“ Welt zurückzugreifen und meinen außerdem inhaltlich etwas anderes. Unter der Bezeichnung Globaler Süden werden Regionen zusammengefasst, die im Vergleich zu Ländern des Globalen Nordens wirtschaftlich und politisch eine schwächere Stellung einnehmen. Der Globale Norden zeichnet sich dadurch aus, dass er wirtschaftlichen und politischen Einfluss auf die Regionen des Globalen Südens ausübt oder ausüben könnte. Demzufolge kann es ebenfalls in geographisch nördlicheren Teilen der Welt Orte geben, die als Globaler Süden bezeichnet werden.

Weiterhin wird in verschiedenen Materialien zu Globalen Themen ein nicht-migrantisches, deutsches und weißes Wir als Norm vorausgesetzt. Schließlich wird diesem vermeintlichen Wir eine aktive, dominante Rolle als Handelnde oder Helfer_innen zugesprochen, dem vermeintlich Andere gegenübergestellt werden, über die gesprochen wird (z.B. Menschen im globalen Süden, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen ohne Migrationshintergrund, die jedoch nicht in normative Vorstellungen passen). Dabei werden diese vermeintlich Anderen als exotisch und folglich besonders spannend, bemitleidenswert und in jedem Fall als passiv dargestellt. Stellen wir uns folgendes, fiktives Beispiel vor, welches allerdings durchaus in der Realität zu finden sein könnte:

Motiviert durch die eigene Arbeit einen kleinen Beitrag zu globaler Gerechtigkeit zu leisten, führt ein Trainer Projekt-tage zum entwicklungspolitischen Lernen mit Schüler_innen zum Thema „Kakao aus der Elfenbeinküste“ durch. Dabei betont er die schlimme Situation von Kindersklaven und die Möglichkeiten des Eingreifens durch westliche Konsument_innen.

Hier ein weiteres, etwas anders geartetes und diesmal reales Beispiel: Im Heft „Armut und Hunger beenden. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule“ der Schul-Kampagne Gemeinsam für Afrika (2012) wird dort zum Thema Agrarhandel der Faire Handel als eine Handlungsoption zur Verbesserung der Lebenssituation von Menschen in Afrika für Schüler_innen in Deutschland dargestellt. In einer zugehörigen Übung drückt sich aus, welche Rolle Menschen in Afrika hierbei zugesprochen wird – die Grundschüler_innen in Deutschland können diese dann symbolisch für sie übernehmen:

„Übung 3/ab Klasse 1: Kreistanz aus Eritrea: Die Idee des Fairen Handels ist ein Grund zur Freude. Finden Sie nicht? Auf Festen oder bei einfachen Zusammenkünften in Eritrea tanzen Kinder und Erwachsene gemeinsam den Kreistanz. Versuchen Sie es einmal!“²⁰

Nicht nur, dass darin zugrundeliegende Darstellungen Menschen, die an den Angeboten selbst teilnehmen, ausschließen oder verletzen: Darüber hinaus wird hier das Erlernen von Empathie und die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung nicht gefördert. Das Bild des hilfsbedürftigen, passiven und zum Opfer stilisierten Kindes, das mit dem eigenen Leben der Schüler_innen scheinbar wenig Anknüpfungspunkte aufweist, verhindert, gleichermaßen wie das Bild der „dankbaren“ Eritreer, die Kreistänze aufführen, das Aufkommen von Empathie und Augenhöhe. Viel eher wird durch solche Inhalte der vermeintliche Gegensatz vertieft oder die „Anderen“ werden zu „ganz Anderen“ gemacht. Dualistische Rollen (entwickelte, handelnde, mächtige Personen im Globalen Norden – unterentwickelte, passive und ohnmächtige und demzufolge dankbare Menschen im Globalen Süden) werden im Alltag der Bildungsangebote fortgesetzt, verstärkt und von den Teilnehmenden damit auf ein Neues gelernt.

Aufgrund dessen, dass Rassismus und Eurozentrismus als Kernthemen häufig unerkannt bleiben, findet demzufolge teilweise doch kein tatsächlicher Perspektivenwechsel statt; eurozentrische Sichtweisen werden weiterhin als universell gültige Tatsachen angenommen und durch Rassismus geprägte Gedanken und Bilder werden vermittelt, wengleich vermutlich unbewusst und ungewollt. Die Verwendung eines starren Kulturbegriffs und damit einhergehenden Stereotypenbildungen und Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeit setzt diese Tendenz zusätzlich fort.²¹

Das hat Konsequenzen, nicht allein auf einer abstrakten Ebene in der Vorstellungswelt von Teilnehmenden. Denn stereotype,

19 FLECHTKER & DANIELZIK 2012: *Wer mit Zweitens anfängt, In: iz3w: Alles so schön bunt hier.*

20 www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2012/05/UM-GS-Armut-und-Hunger-beenden_2012.pdf, S.37.

21 Vgl. *glokal e.V. 2013: Bildung für nachhaltige Ungleichheit.*

auf kolonialen Grundannahmen basierende Bilder und Vorstellungen, schaffen oder zementieren ferner Ungleichheit, nicht nur in Sprache und Gedanken, sondern ganz real im Leben der Menschen weltweit. Durch sie wird Ungleichbehandlung gerechtfertigt. Ausschlussmechanismen werden als normaler Umgang angesehen. Wenn Menschen „ganz anders“ und womöglich noch „unterentwickelt“ sind, lässt sich beispielsweise leicht erklären, dass Menschenrechtsverletzungen in der Textilproduktion in Ländern des globalen Südens doch irgendwie von den dort Lebenden selbst toleriert oder verursacht werden. Diese Menschen sind schlichtweg – so die Erklärung weiter – noch nicht auf ‚unserem‘ Entwicklungsstand angekommen und werden das vielleicht auch aufgrund ihrer vermeintlichen Kultur nicht schaffen können. Somit spielen die eigene Verantwortung und globale Zusammenhänge keine große Rolle mehr. Und schließlich regeln durch Rassismus bedingte, teilweise unerkannte Mechanismen im Praxisfeld des Globalen Lernens wer, wie und wo zu Wort kommt, wichtige Positionen besetzt oder relevante Entscheidungen trifft. In den Materialien zur Textilproduktion werden dann womöglich nur europäische Autor_innen gewählt während einheimische Expert_innen – wie zum Beispiel Anwält_innen, welche sich in Pakistan für die Verbesserung der Arbeiterrechte einsetzen – nicht zu Wort kommen.

Ein weiteres, besonderes aktuelles Beispiel für die Wirksamkeit von Rassismus zeigt sich schließlich ebenfalls auf der Ebene staatlicher Akteure: Im Entstehungsprozess des neuen Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung, welcher von der Kultusministerkonferenz und vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung verabschiedet werden soll. Dieser stellt ein Leitdokument für Aktivitäten in diesem Bereich dar. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Punkte genannt:²²

1. Unter den gewählten Autor_innen und Berater_innen finden sich weder migrantisch-diasporische Expert_innen in Deutschland, noch Personen aus dem Globalen Süden – was insbesondere in einem zentralen Dokument zum Globalen Lernen außerordentlich absurd erscheint. Ebenso wird in viel zu geringem Maße Literatur aus dem Globalen Süden oder migrantischen Kreisen aufgenommen oder darauf verwiesen.
2. Zentrale Themen wie Machtverhältnisse, Rassismus, Ausbeutung, Reichtum und Privilegien, sowie historische Zusammenhänge zwischen Kolonialismus und aktueller Entwicklungspolitik fehlen in der Themenliste des Lernbereichs.

ABER: Es gibt sie natürlich, die kritische Bildungsarbeit zu Globalen Themen!

Nach dieser langen Liste der Kritik ist uns wichtig, eines klarzustellen: Natürlich ignoriert nicht jegliche entwicklungspolitische Bildungsarbeit oder Angebote des Globalen Lernens diese Herausforderungen. Im Praxisfeld der Bildungsarbeit zu Globalen Themen gibt es kleine Vereine oder größere Organisationen, welche existierende Stereotypen und rassistische Strukturen erfolgreich und auf kreative Art und Weise angehen und in dem Maße zu überwinden versuchen, in dem dies möglich ist. Da wir zu einem kritischen, sensiblen, konstruktiven und kreativen Umgang mit dem Thema Rassismus und Kultur in der Bildungsarbeit ermutigen wollen, finden sich im dritten Teil dieses Heftes Anregungen, Methoden und weiterführende Literatur.

ETHNO- / EUROZENTRISMUS

Ethnozentrismus bezeichnet die Annahme, dass die Normen, Werte, Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Verhaltensweisen der eigenen ethnischen (oder sozialen) Gruppe von allen Menschen geteilt werden (sollten). Damit einher geht die Tendenz, dass die eigene Sichtweise als richtig angesehen wird, während fremde Sichtweisen meist abgewertet werden. Der Eurozentrismus stellt einen Spezialfall des Ethnozentrismus dar. Er geht davon aus, dass in Europa verbreitete Vorstellungen, Begrifflichkeiten und Verhaltensweisen von allen Menschen geteilt werden und/oder dies anzustreben ist.

Zum Weiterlesen:

Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V. 2013: *Develop-mental Turn*. Berlin.

glokal e.V. 2013: *Bildung für nachhaltige Ungleichheit*.

IZ3W 2013: *Alles so schön bunt hier. Globales Lernen mit Defiziten*. Nr. 329, März/April.

CONRAD, Sebastian 2012: *Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte*. Bundeszentrale für politische Bildung: *Aus Politik und Zeitgeschichte „Kolonialismus“*.

KRÄMER, Georg 2007/2008: *Was ist und was will „Globales Lernen“?* In: VENRO: *Jahrbuch Globales Lernen*.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: *Globales Lernen – ein Leitfaden*.

SCHEUNPFLUG, Annette 2007/2008: *Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre*. In: VENRO: *Jahrbuch Globales Lernen*.; Stiftung Bildung und Entwicklung 2010: *Globales Lernen – ein Leitfaden*.

ZIAI, Aram 2004: *Imperiale Repräsentationen. Vom kolonialen zum Entwicklungsdiskurs*. In: *Sopos (4)*.

²² www.decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com
Die Initiative decolonize orientierungsrahmen, welche von fünf NROs ins Leben gerufen wurde, stellt die markanten Defizite des Orientierungsrahmens in einem offenen Brief präzise dar.

Denkgebote sind angebracht!

„Was darf ich denn jetzt noch sagen?“ – diese Frage wurde uns auf Veranstaltungen in den vergangenen Jahren oft gestellt, mal empört, mal verunsichert. Unsere Angebote sollen dazu anregen, Begriffe und Konzepte der entwicklungspolitischen Arbeit, die wir – und andere – für rassistisch oder durch ihr koloniales Erbe belastet ansehen, zu hinterfragen. Problematisch daran scheint für viele Teilnehmende häufig zu sein, dass nicht sofort einfache Lösungen geboten werden können. Die Verunsicherung, die wir auf Veranstaltungen bemerken, ist oftmals für die Teilnehmenden ein wirkliches Hindernis, das eigene Engagement weiter betreiben zu können. Die Zweifel am eigenen Handeln blockieren. Wir möchten daher die nächsten Zeilen nutzen, um einige Eckpunkte der momentanen Diskussion darzustellen und zu kommentieren. Dabei gehen wir von den Erfahrungen und der Interaktion mit den Teilnehmer_innen der letzten zwei Fortbildungsreihen (2013 und 2014) aus.

Die Diskussionen über den Stellenwert von rassismuskritischen Ansätzen und postkolonialen Analysen werden bereits seit einigen Jahren geführt – aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten, auf Veranstaltungen, durch Bücher oder Artikel.

In der näheren Vergangenheit ist zunächst die 2007 erschienene Broschüre „Von Trommlern und Helfern“²³ zu nennen. Sie bietet zahlreiche grundlegende Einblicke in das Thema Rassismus und Bildungsarbeit, auch im Zusammenhang mit entwicklungspolitischer Projektpraxis. Ein Grundgedanke ist dabei, dass weder die Theorie, noch die Praxis frei von Stereotypen und Rassismus sind und es die Akteure der EZ – staatlich oder nicht-staatlich – und der entwicklungspolitischen Szene sind, die sich mit (ihren) rassistischen Strukturen und Bildern auseinandersetzen sollten. Danach erschien in der Zeitschrift *iz3w* 2012 ein Dossier mit dem Titel „Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten“²⁴ welches kritische Stimmen zur Bildungsarbeit in Deutschland sammelt. Die ebenfalls 2012 erschienene Broschüre „Wer anderen einen Brunnen gräbt“²⁵ umfasst die Themen Rassismus – auch Grundlagen hierzu – sowie Entwicklungszusammenarbeit und Freiwilligendienste. Das Globale Lernen und die entwicklungspolitische Bildungsarbeit allgemein stehen wiederum in der 2013 veröffentlichten Analyse von *glokal e.V.* „Bildung für nachhaltige Ungleichheit?“²⁶ im Fokus. Die Autor_innen stellen fest, dass in den von ihnen analysierten Materialien eine eurozentrische Geschichtsschreibung weitergegeben wird und grundlegende Zusammenhänge zwischen Kolonialismus, Kapitalismus und Moderne schlicht nicht benannt werden. Diese Auslassungen jedoch prägten das Selbstbild der Teilnehmenden und trugen zu Verfestigung von Ungleichheit bei.

Darüber hinaus erzeugten viele Materialien konkrete Diskriminierungen im Bildungskontext und verstärkten die rassistischen Weltbilder der Teilnehmenden, anstatt diese zu hinterfragen. Darauf folgend erschienen zwei Artikel, die auf diese Broschüre Bezug nahmen: Unter dem Titel „Augen zu vor der Schuld der Anderen“²⁷ kritisiert Georg Krämer die veröffentlichte Broschüre und warnt vor „Denk- und Sprechverboten“ – der Antirassisten und einer „ideologischen Überwältigung“. Er sieht vor Allem die Gefahr, dass der Blick auf und das Benennen von Problemen im Globalen Süden als rassistisch diskreditiert werde und somit keine Position mehr bezogen werden könne. Aram Ziai schreibt in der darauffolgenden Ausgabe der *Weltsichten* in seiner Replik, dass Georg Krämers Kritik ein verzerrtes Bild zeichne und eine abwehrende Reaktion bei der Konfrontation mit dem eigenen Rassismus ein häufiges Verhalten von Engagierten in der Entwicklungspolitik sei. Der Artikel trägt demnach auch die Überschrift „Das Imperium schlägt zurück“.²⁸

Diese Diskussion ist nicht nur wichtig, sie ist notwendig. Gerade von Seiten kleinerer Vereine und Initiativen bemerken wir ein stetiges Interesse an den Themen und den Wunsch andere, bessere Materialien zu erstellen oder nutzen zu können. Dennoch birgt die Diskussion die Gefahr, dass Engagierte – gerade weiße Deutsche – sich nicht mehr einbringen und deutlich Position beziehen, sondern – überspitzt formuliert – nur noch mit der Definition der richtigen Begriffe, dem Nachlesen aktueller Diskurse und dem Nachdenken über Wege angemessener Repräsentation beschäftigt sind. Dies sind alles wichtige Elemente einer progressiven Bildungsarbeit, doch erst in der Praxis entfalten sie ihre Wirkung. Und diese Praxis braucht engagierte Menschen, sie lebt von Verunsicherungen und Diskussion. Trotz aller Verunsicherung steht aber auch fest: Auch als weiße_r Deutsche_r kann ich mich für globale Gerechtigkeit einsetzen.

23 „Von Trommlern und Helfern – Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit“, *Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag (BER)*, 2007.

24 „Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten“, *Informationszentrum 3. Welt (iz3w)*, 2012.

25 „Wer anderen einen Brunnen gräbt – Rassismus, Empowerment, Globaler Kontext“, *Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag (BER)*, 2012.

26 „Bildung für nachhaltige Ungleichheit?“, *glokal e.V.*, 2013. Als Download verfügbar unter www.glokal.org

27 „Augen zu vor der Schuld der Anderen – Für radikale Antirassisten sind die Bösen immer weiß“, *Krämer, Georg, Weltsichten 9*, 2013.

28 „Das Imperium schlägt zurück“, *Aram Ziai, Weltsichten 10*, 2013.

zen. Die Beschäftigung mit Rassismus kann diese Arbeit begleiten und bereichern und muss sie nicht verunmöglichen.

ERFAHRUNGEN AUS DER BILDUNGSPRAXIS

Eine Frage, die in unseren Veranstaltungen immer wieder auftauchte, ist die nach der Notwendigkeit Unterscheidungen zu treffen und Unterschiede zu benennen. Dabei wurde auch immer wieder gefragt, ob nicht erst durch die Benennung und Einteilung von Menschen in weiße und schwarze – wie wir dies in z.B. Analysen von Werbeplakaten tun – Rassismus entstehe. Doch haben wir keine andere Wahl, als uns in den gegebenen rassistisch geprägten Strukturen zu bewegen, auch in der Sprache. Um Rassismus und andere Diskriminierungen sichtbar und damit veränderbar zu machen, müssen wir in diesen Kategorien sprechen. Ein Sprechen über Rassismus, ohne rassistische Sprach(-strukturen) zu benutzen, ist unmöglich. Die Sprache ist kaputt. Damit offensiv umzugehen und nach anderen Sprechweisen zu suchen ohne Rassismus zu negieren, ist mühsam, aber unumgänglich. Dazu gehört auch, selber Sprache vorsichtig und bedacht zu benutzen. Sich selbst zu fragen, warum und in welchem Kontext ich eine Unterscheidung verwende, kann dabei helfen. Nicht nur beim Sprechen über Rassismus, bei vielfältigen Ungleichheiten (z.B. reich/arm) ist es wichtig, diese Unterschiede zu benennen, um sie im Zuge von entwicklungspolitischen Engagement abzubauen.

Immer wieder diskutierten wir in Seminaren die Frage, wie wir über Armut und Leid im Globalen Süden sprechen können. Wie können wir bessere Lebensbedingungen weltweit fordern, ohne dabei eurozentrisch zu denken? Der Reflex, aus Sorge ein stereotypes Bild zu zeichnen, nur noch die vermeintlich „positiven Seiten“ einer Region, eines Landes oder gar Kontinents zu beschreiben, hilft nicht weiter und kann nicht Ziel entwicklungspolitischer Arbeit sein. Eine solche Darstellung ignoriert die Stimmen, die im Globalen Süden wie Norden etwa für Menschenrechte eintreten und die herrschenden Verhältnisse kritisieren. Missstände müssen benannt werden, ebenso wie die globalen Zusammenhänge, die sie erschaffen oder erhalten. Darüber hinaus ist auch die Auswahl dieser „positiven Seiten“ schlussendlich oft eine Entscheidung, die hier – im Globalen Norden – getroffen wird. Dadurch findet unser Eurozentrismus wieder Eingang in unsere Materialien.

NEGATIVE ABWEHRREFLEXE UND POSITIVE SPRACHLOSIGKEIT

Der Vorwurf rassistisch zu sein oder rassistisches gesagt zu haben sorgt – so begründet er auch sein mag – oftmals für eine Abwehrhaltung. Für viele Engagierte, die sich für globale Gerechtigkeit einsetzen wollen, ist es unannehmbar mit Rassismus in Berührung gebracht zu werden. Diese Kränkungen sollten ernst genommen werden, denn

sie verweisen auf fundamentale Werte und Einstellungen. Eine schlichte Psychologisierung („typischer Abwehrreflex“) reicht nicht aus, denn uns stellt sich dabei die Frage, ob dies nicht nur den Graben vertieft und Kommunikation verhindert. Vielmehr können diese Kränkungen und Zurückweisungen ein erster Schritt sein um das Selbstbild zu erkunden: Warum fühle ich mich dadurch angegriffen, was möchte ich durch meine Arbeit bewirken, welches Bild mache ich mir von mir und meiner Organisation?

Feinfühligkeit in der Sprache hilft vermutlich, Offenheit gegenüber der Problematik zu wecken: Ob es heißt, „ihr in der Bildungsarbeit seid rassistisch“ oder „auch wir in der Bildungsarbeit selbst sind in rassistische Strukturen verstrickt“ bewirkt stark unterschiedliche Reaktionen. So ermöglicht eher die zweite Formulierung den Teilnehmenden ihre Bilder und Handlungen in einer gesellschaftlichen Struktur zu erkennen und Rassismus nicht zuvorderst als individuelle Verfehlung zu sehen. Dabei ist es unserer Ansicht nach entscheidend, dass der Verweis auf rassistische Strukturen weder das Gefühl weckt, einzelne Personen könnten nichts dagegen unternehmen, noch dass die Arbeit mit dem eigenen Rassismus daher von vornherein unnötig sei. Die Verantwortung und die Veränderungsmöglichkeiten, die die Engagierten haben, sollten der Fokus der Arbeit sein.

Das Gefühl sprachlos zu sein ist kein angenehmes, aber es gibt den nötigen Freiraum eine neue Sprache zu finden. Oftmals wurden wir in Seminaren gebeten, doch nun einfach zu sagen, welche Begriffe, welche Konzepte die richtigen seien und was noch gesagt werden dürfe. Dabei geht es nicht um dürfen, sondern um wollen. Es bestehen keine Sprechverbote, keine Listen mit den genehmigten und den falschen Begriffen. Wer könnte sich auch auf diese einigen und wer dieses Verbot durchsetzen? Es gibt jedoch Wörter, Aussagen und Bilder, die aufgrund ihrer Geschichte rassistisch sind, es gibt diskriminierende Darstellungs- und Bezeichnungen. Die Diskussion darüber ist dynamisch und grundlegend für die Bildungsarbeit. Die bereits oben angesprochenen Selbstbilder vieler Engagierter in der EZ schließen es eigentlich aus, andere zu diskriminieren, koloniale Stereotype zu verwenden oder rassistisch zu handeln. Die Entscheidung für oder gegen Begriffe und Konzepte kann nur auf Grundlage der eigenen Ziele und Werte passieren. Wie wollen wir was aussagen? Auch Denkverbote, wie sie in der Diskussion kritisiert werden, bestehen nicht. Was besteht sind Denkgebote: Die Reflektion der eigenen Sichtweisen, verbunden mit einem Wissen um rassistische und koloniale Bilder und Strukturen sollten im Globalen Lernen zu einer Vielzahl von neuen Fragen, Sichtweisen und Darstellungen führen.

Zum Umgang mit Rassismus und Kulturalisierungen: Was können Trainer_innen tun?

Im Projekt „Solidarität Global Lernen“ stand die Frage im Zentrum, wie Aktive eine entwicklungspolitische Bildungsarbeit jenseits von Rassismen und kulturellen Stereotypen realisieren können. Dabei drehte sich der Austausch vielmals um die Herausforderung: Wie können wir in unserer eigenen Rolle als Trainer_in einen rassismuskritischen, diskriminierungsfreien Raum schaffen? Es wurden zahlreiche Situationen besprochen, in denen Rassismus in eigenen Bildungsveranstaltungen Thema war, hier einige zitiert:

- Teilnehmende in Seminaren zu Bulgarien fragen, warum Sinti und Roma nicht als Zigeuner bezeichnet werden dürften. Wie kann ich auf Seminaren reagieren, wenn rassistische Begriffe verwendet werden, ohne „Oberlehrerhaft“ aufzutreten?
- Teilnehmende von Seminaren nehmen an: „Kolonialzeit hat nichts mit mir zu tun, das ist doch schon ewig her und hat keine Auswirkung auf die heutige Zeit“.
- In Schulmaterialien wird vom „Herero-Aufstand“ gesprochen. Auf der Suche nach anderen Materialien stellte es sich als schwierig heraus, andere Stimmen zu finden.
- In der Kindertagesstätte, in der ich arbeite, gibt es kaum stereotypenfreies Material – wie lässt sich damit umgehen?
- Während einer Übung zum Thema Rassismus wird der Co-Trainerin deutlich, dass sie das zugrundeliegende Rassismus-Verständnis ihrer Kollegin nicht teilt – wie soll sie in dieser Situation handeln?
- In der Grundschule muss ich mit den Standardwerken arbeiten, in denen häufig Normen vermittelt werden, die keine Offenheit zulassen – wie kann ich das gegenüber den Kindern benennen?
- Ein Trainer reproduziert Stereotypen, indem er eine Teilnehmerin aufgrund äußerer Merkmale als Expertin für ein Land herausstellt. Wie soll ich als Co-Trainerin damit umgehen?

Es sei an dieser Stelle eines betont: Im Versuch, Rassismus-kritische und diskriminierungsfreie Räume des Lernens zu schaffen, erscheint es uns nicht sinnvoll, vermeintlich allgemeingültige Lösungen zum Nachlesen zu liefern. Jede Situation aus der Bildungspraxis hat ihren ganz spezifischen Kontext wie die Entstehungsgeschichte, die institutionelle Eingebundenheit oder die Zusammensetzung der Teilnehmenden. Ob ein vom Geschäftsführer einer Organisation allen Mitarbeitenden verschriebener Workshop zum Thema Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit, an dem von der Buchhalterin bis zur Projektleiterin alle Mitarbeitenden teilnehmen, einer Vorlesestunde in einer Kindertagesstätte zum Thema „Kinder in Afrika“ oder bei der Sozialarbeit mit benachteiligten Jugendlichen in einem Jugend-

zentrum – was in einem Fall die Lösung ist, kann im anderen Fall höchst gegenteiliges bewirken. Deshalb lassen sich – wie in allen Bildungskontexten – keine Ergebnisse im Sinne von Anleitungen à la Kochrezept „Zutaten, Vorgehensweise, Zeit und dann haben wir das gewünschte Ergebnis“ darstellen. Das halten wir für ungeeignet, da es den zugrundeliegenden Kern des Themas banalisiert. Stattdessen geben wir hier einige der zahlreichen und vielfältigen, in Erfahrungsaustauschen unter den Teilnehmenden von Veranstaltungen des diesjährigen ebasa-Projekts entstandenen Ideen wieder und hoffen, damit zum Nachdenken, Diskutieren und Ausprobieren zu inspirieren. Die Sammlung ist flexibel, offen, unvollständig und vorläufig und ihre Reihenfolge stellt keinesfalls eine Prioritätenliste dar.

Handlungsspielraum A: Erfahrungsaustausch unter Praktiker_innen

Auf dem Weg hin zu einer rassismuskritischen Bildungsarbeit zu Globalen Themen hat sich im Projekt eindeutig herausgestellt: Räume und Zeit zum intensiven Erfahrungsaustausch, zum Überdenken des eigenen Verhaltens und der eigenen Rolle sowie zur gegenseitigen Beratung zwischen Praktiker_innen müssen geschaffen werden! Darin können Unsicherheiten, eigene neue Ideen, Fragen und Vermutungen in einem geschützten Rahmen bearbeitet werden.

Eine Methode, die sich zur Bearbeitung persönlicher Fragen der Praktiker_innen als überaus fruchtbar erwies, war das Forumstheater.²⁹ Die Kleingruppen wählen dabei zuerst aus, welche Szene ihrer Arbeit sie bearbeiten möchten. Im Anschluss werden die Szenen mit unterschiedlichsten Ausgängen gespielt. Im Projekt empfanden Teilnehmende die Forumstheater-Methode als besonders wertvoll, da darin ein wirkliches Erleben und Ausprobieren im Mittelpunkt steht und somit die manchmal wenig nützliche Herangehensweise, die Dinge nur im Kopf durchzudenken, überwunden wird. Das spielerische, Mut machende Experimentieren mit vielfältigen Lösungswegen unterstützte zudem eine offenerere und entspannte Haltung im Umgang mit eigenen Herausforderungen, fanden einige Teilnehmende. Wir können die Methode demnach nur weiterempfehlen!

Handlungsspielraum B: Pädagogische Grundhaltungen

Das Verständnis der eigenen Trainer_innen-Rolle ist grundlegend bedeutsam für Bildungsprozesse. Jede_r entwickelt seine eigenen Haltungen, seinen eigenen Stil. Wir gehen daher zur Anregung auf drei Gedanken ein.

Der/die Trainer_in als Lernende_r: Das Arbeiten zu den Themen Rassismus und Kulturalisierungen beinhaltet einen längerfristigen eigenen Lernprozess, in dem das eigene Unwissen und eigene mögliche Überforderungen oder Verwirrungen wertschätzend wahrgenommen werden können. „Richtig oder falsch“-Lösungen verhindern eher das eigene Lernen. Das Hören von Zwischentönen und akzeptieren von Widersprüchen gehört zusätzlich zu diesem Lernprozess. Hierbei ist es wichtig, Kompetenzen, das Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden als Ressource aktiv wahrzunehmen und einzubeziehen. Haltungen „der/die Trainer_in ist der Experte“ und die Annahme, die Teilnehmenden „seien noch nicht so weit“ verhindern ein Lernen auf allen Seiten. Zusätzlich kann das Teilen eigener Erfahrungen mit den Teilnehmenden gleichfalls dazu gehören, natürlich nur wenn sich der/die Trainer_in damit wohl fühlt.

Ein wertschätzender Umgang mit vermeintlichen „Störungen“: Im Ansatz der „Themenzentrierten Interaktion“ sind Störungen von Teilnehmenden, wie ausgedrückte Gefühle, Irritationen, Widerstände oder Beiträge, die vermeintlich nicht zum Thema passen, grundsätzlich wertvoll und nehmen sich Raum. Aus diesem Grund sollten sie beachtet werden, wenn möglich mit angemessener Zeit, ansonsten ebenfalls mittels einer kleinen Reaktion. Sie können gleichermaßen als Möglichkeit der Intervention gesehen werden, um auf anderen Wegen ans Ziel zu kommen. Sind den Teilnehmenden andere Inhalte grundlegend wichtiger, kann kein_e Trainer_in sie zur Beschäftigung mit dem geplanten Thema zwingen.

Ein transparent gestalteter Bildungsprozess: Dies lässt sich beispielsweise realisieren, indem der/die Trainer_in darstellt, dass Informationen nie völlig „neutral“ sind und den zugrunde liegenden Ansatz, den Prozess sowie den eigenen Standpunkt bei der Auswahl von Informationen kenntlich macht.

29 Eine detaillierte Darstellung dieser Methode findet sich z.B. unter:
www.sowi-online.de/praxis/methode/forumstheater.html_0

Handlungsspielraum C: Die eigene Verstrickung in Rassismus bearbeiten

Ein Anstoß, welcher von global- und ASA-Referent_innen ins Projekt eingebracht wurde, war die Auseinandersetzung mit dem eigenen Bezug zum Thema Rassismus. Die eigene Bildungsarbeit ist stark durch die eigene Person geprägt, durch eigene, womöglich unbewusste Prägungen, Geschichten und Gefühle. Somit kann es sehr sinnvoll sein, wenn sich Praktiker_innen in der Bildungsarbeit zu Globalen Themen mit solchen Fragen persönlich auseinandersetzen: Inwiefern bin ich in rassistische Strukturen verstrickt? Bin ich selbst negativ von Rassismus betroffen oder habe ich selbst von rassistischen Strukturen profitiert? Welche Privilegien genieße ich evtl., die im rassistischen System ihre Wurzeln haben? Wann ist mir Rassismus zum ersten Mal begegnet? Wie ist meine Herangehensweise an dieses Themenfeld – kommen bei mir z.B. selbst starke Gefühle hoch oder habe ich eher eine theoretisch-distanzierte Herangehensweise? Welche Gefahren und welche Chancen bietet dies jeweils? Warum mache ich Bildungsarbeit, wie komme ich zu Globalen Themen, welche Motivationen spielten und spielen hierbei eine Rolle? Wann hatte ich ggfs. den ersten Kontakt mit dem Thema Antirassismus und in welcher Form, welche Erfahrungen habe ich damit gemacht?

Mit diesen Fragen kann eine Klärung einhergehen, welche Wirkung ein_e Trainer_in gegenüber den Teilnehmenden hat, ob er/sie eine Vertrauensperson für manche Teilnehmende sein kann oder nicht und welche Position im rassistischen System womöglich die eigene Person repräsentiert. Aus diesem Grund ist die Auseinandersetzung mit den genannten Fragen möglicherweise sehr bedeutend dafür, was in Bildungssettings passiert und wie diese wirken.

Handlungsspielraum D: Die eigene Sprache und das eigene Wissen

Postkolonialismus, Dichotomien, Diskurse, Diversität, Kategorisierungen, Viktimisierungen, Exotismus, Homogenisierung, Hierarchisierung und Konstrukte – was bitte?! Sehr deutlich wurde in Veranstaltungen dieses Jahr, dass viele Praktiker_innen manchmal gar nicht so praxisorientiert an das Thema herangehen können, wie sie es von sich selbst wünschten oder vermuten. Auf der einen Seite bietet ein akademisch-sozialwissenschaftlicher Zugang an das Themenfeld zahlreiche wichtige Erkenntnisse. Auf der anderen Seite verschließt gerade dieser unter Umständen viele Türen. Insbesondere eine (unbewusst) abstrakt-akademischen Sprechweise, in der Nominalisierungen (z.B. statt „zum Opfer machen“ wird „Viktimisierung“ gesagt) und Fremdwörter im Mittelpunkt stehen, ruft nicht selten Frustrationen und Widerstände hervor. Auf diese Weise werden Menschen ausgeschlossen, womöglich da sie den Faden verlieren oder aber, weil sie das Gefühl haben, „hier nicht richtig zu sein“ und nicht dazu zu gehören.

Gleichermaßen fördert eine abstrakt-akademische Sprache nicht selten Schwammigkeit: Wer etwas tut oder in welchem Kontext etwas getan wird, muss bei einer Nominalisierung nicht gesagt werden. Schlimmstenfalls kommen der sprechenden Person diese Fragen selbst nicht mehr in den Sinn, weil ihr die Redewendungen schon so geläufig sind. Und dies, obwohl sie zum klaren Verständnis eigentlich notwendig sind. So stolpern manche Trainer_innen über ihre eigenen angelesenen Wissensbestände und stehen ihrer Bildungsarbeit dabei manchmal selber im Weg.

Eine kritische Auseinandersetzung mit der verwendeten Sprache, die Suche nach klaren und gut verständlichen Alternativbegriffen erscheint uns demnach wichtig, wie z.B. „etwas als eindeutigen Gegensatz darstellen“ statt „Dichotomisierung“. Dabei kann es hilfreich sein, sich zu jedem behandelten Thema konkrete Beispiele anzueignen und diese flexibel einzusetzen. Dazu nannten Teilnehmende der Seminare beispielsweise, dass Postkarten aus der Kolonialzeit mit aktuellen Werbungen gezeigt und verglichen werden können, anstatt nur von „kolonialen Kontinuitäten“ zu sprechen. Sich selbst konkretes, präzises und praxisbezogenes Wissen jenseits eines dominanten, eurozentrischen Mehrheitswissens anzueignen, ist also wesentlich.

Zu guter Letzt ist es sicherlich sinnvoll, sich Redewendungen wie „wie ihr sicherlich alle wisst/mitbekommen habt“ oder „den ihr ja alle kennt“ zu sparen und Begriffe lieber einmal mehr in einem Nebensatz zu erklären als damit Menschen auszuschließen.

Handlungsspielraum E: Interventionen, wenn Rassismen reproduziert werden

Warum greifen Trainer_innen überhaupt ein? Dient das Eingreifen dazu, Diskriminierungen und das Reproduzieren von Rassismen zu verhindern? Möchte ich durch das Eingreifen meinen eigenen politischen Standpunkt klar aufzeigen oder die eigene Expertise kenntlich machen? Eine persönliche Auseinandersetzung mit diesen ersten Fragen kann sehr erkenntnisreich sein. Weiterhin ist es bedeutsam, darüber nachzudenken, wer und wie jemand betroffen sein könnte, wenn Trainer_innen eingreifen. Nötigenfalls können Dinge nicht vor einer gesamten Gruppe, sondern in einer Pause angesprochen werden, um Situationen zu vermeiden, die für Personen im Raum unangenehm sein könnten.

- Wie können schwierige Begriffe, die Teilnehmende in einer Veranstaltung verwenden, angesprochen werden? Hier nur erste Ideen: Wenn das den Stil der Trainer_in trifft mit Humor, aber dabei trotzdem die Ernsthaftigkeit vermitteln, durch Ich-Botschaften und mit dem Verweis, dass dies kein „Fehler“ einer einzelnen Person, sondern eines gesellschaftlichen Systems ist, ggfs. geschichtliche Entwicklungen des Begriffs ansprechen.³⁰
- Wenn Teilnehmende verallgemeinern, z.B. „die Araber...“ kann man nach dem konkreten Beispiel fragen, z.B.: „Lassen wir die Verallgemeinerung mal beiseite: Wen genau meinst du, von welcher Situation, die du gelesen/erlebt hast, sprichst du genau?“ Es können weiterhin ergänzend Gegenbeispiele genannt und hierdurch ein Gleichgewicht zwischen verschiedenen Bildern geschaffen werden: „Ich war auch schon mal in dem Land, ich habe das nicht so erlebt.“
- Bei Fremdzuschreibungen wird ein Perspektivenwechsel angeregt, in dem Beispiele verwendet werden, die sich auf die Lebenswelt der Teilnehmenden beziehen: „Wie wäre es, wenn diese Begriffe auf Deutschland bezogen verwendet würden?“

³⁰ Gute Anregungen zu kolonial geprägten Begrifflichkeiten finden sich z.B. in: ARNDT & HORNSCHIEDT (Hg) 2009: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.*

Handlungsspielraum F: Gute Vorbereitung eigener Seminare, Veranstaltungen und Übungen

In der Vorbereitung von Bildungsangeboten allgemein und insbesondere zu den Themen Rassismus oder Kultur sind die folgenden drei Aspekte elementar:

Blick auf die Teilnehmenden: Dazu zählt, die Zusammensetzung der Teilnehmenden vor Gestaltung der Veranstaltung abzuklären, beispielsweise Alter, Vorwissen, Freiwilligkeit der Teilnahme, persönliche Anknüpfungspunkte und Erfahrungen aus dem Alltag/Beruf, Vertrautheit zum Thema, Vertrautheit oder Spannungen unter den Teilnehmenden, Einbindung der Teilnehmenden in Organisationen und ggfs. entstehende Einschränkungen bezüglich Offenheit sowie Erwartungen. Mit diesem Vorwissen ist es möglich, die Themen weder zu komplex, noch zu stark vereinfacht zu gestalten, sondern die Teilnehmenden dort abzuholen, wo sie stehen. Wenn sie über sehr unterschiedliches Vorwissen verfügen, können beispielsweise mehrere Gruppen gebildet werden. Zusätzlich ist es sinnvoll, die eigenen Ziele mit dem Vorwissen über die Teilnehmenden abzugleichen.

Blick auf den Prozess: Wenn vor einer Veranstaltung überdacht wird, wer durch die Methode angesprochen wird und wer nicht sowie über wen gesprochen wird, können mögliche Ausschlüsse einzelner Teilnehmender bedacht und bestenfalls umgangen werden. Werden Stereotype durch die Methode reproduziert? Kann es durch die Methode dazu kommen, dass Minderheiten einer Mehrheit gegenübergestellt werden, zu welchem Ziel? Des Weiteren lohnt es sich vorher Gedanken zu machen, ob die Inhalte an die Erfahrungswelten und Sprache der Teilnehmenden anknüpfen. Nützlich ist es im Weiteren, wenn zuvor überlegt wird, in welcher Form mögliche Reaktionen, Widerstände und Emotionen erlebbar gemacht oder bearbeitet werden können. Dazu zählt auch, wie bei Bedarf Teilnehmende unterstützt werden können (beispielsweise mittels eines Trainer_innenteams, in einem geschützten Raum während Pausen/nach der Veranstaltung).

Blick auf sich selbst als Trainer_in: Vor dem Durchführen jeder Methode sollte sich jede_r Trainer_in die Frage stellen: Kann ich diese Übung anleiten? Entspricht sie meiner Haltung und fühle ich mich bei dieser Übung selbst wohl? Verfüge ich über das notwendige Hintergrundwissen und die nötige Erfahrung, um aufgeworfene Themen angemessen mit der Gruppe zu bearbeiten?

Handlungsspielraum G: **Strukturelle Hürden angehen**

Im Rahmen des Projektes wurden weiterhin strukturelle Herausforderungen genannt, vor denen Praktiker_innen in der Bildungsarbeit stehen: Eine Arbeitgeberin, die keine Zeit und keinen Raum für einen konstruktiven Austausch ermöglicht, keine Arbeitsfreistellung für Fortbildungen zum Thema erteilt oder das Thema Rassismus als Randthema bagatellisiert. Organisationen, in denen Bildungsaufträge ausschließlich an Trainer_innen der Mehrheitsgesellschaft vergeben werden oder die von Trainer_innen mit Herkunft aus Ländern des Globalen Südens nur exotische Themen wünschen. Da dieses Thema an sich eines weiteren Heftes bedürfte, soll es hier der Vollständigkeit halber zumindest genannt und dazu ermutigt werden: Schon kleine Irritationen im eigenen Arbeitsumfeld, Nachfragen, in geringem Ausmaß neue Informationen streuen, Transparenz einfordern, dennoch am Ball bleiben und insbesondere sich mit anderen Austauschen sind kleine Schritte auf einem großen Weg.

Zum Weiterlesen:

ELVERICH, Gabi; REINDLMEIER, Karin 2009: 'Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit' – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion". In: ELVERICH, Gabi, KALPAKA, Anita und REINDLMEIER, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Münster: Unrast, 2. Auflage.

Bildungs- materialien unter die Lupe genommen

Der Berliner Verein global e.V. veröffentlichte unter dem Titel „Bildung für nachhaltige Ungleichheit“ im Jahr 2013 die Ergebnisse einer eigenen Analyse von Arbeitsmaterialien der entwicklungspolitischen Bildung, welcher eine postkoloniale Herangehensweise zugrunde liegt.³¹ In dieser Analyse wird unter anderem deutlich, dass Rassismen und Kulturalisierungen auch in zahlreichen Arbeitsmaterialien (vermutlich häufig unbewusst) mittels der gewählten Sprache und Bilder transportiert werden. Wie werden nun Elemente von Rassismus und Kulturalisierungen anhand von Sprache oder Bildern transportiert?

Sprache ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Wirklichkeit geschaffen wird. Sie ist weiterhin ein Werkzeug, um Gemeinsamkeiten herauszustellen aber auch, um ‚die Anderen‘ zu Fremden zu machen und sie mit bestimmten Eigenschaften zu belegen. Diese Ausschließungsfunktion von Sprache kann sich auch auf die Lernenden beziehen, beispielsweise dann, wenn in einer Übung gefragt wird: „Habt Ihr in letzter Zeit mal eine Frau mit Kopftuch oder Körperschleier gesehen? [...] Sollte man das verbieten? Und wie könnte man das Verbot durchsetzen?“³² Hier ist ganz klar, dass das Tragen eines Kopftuchs als problematisch empfunden wird. Auch die Zielgruppe, an die sich die Lehrmaterialien mit dieser Frage richten, ist deutlich vorgegeben: Nämlich Kinder und Jugendliche, die selbst kein Kopftuch tragen. Durch Sprache werden hier Menschen ausgegrenzt und abgewertet.

Die Reproduktion von kolonial-rassistischen Ideen geschieht beispielsweise, wenn in Materialien zum Thema Afrika die Begriffe ‚Medizinmann‘ und ‚Häuptling‘ (anstatt Formulierungen wie Arzt und Ortsvorsteher) genutzt werden. Diese Begriffe transportieren eine negative Bedeutung, nämlich die von Rückständigkeit und Primitivität. Gleichzeitig wird der Kontinent, der ‚Entwicklung‘ benötigt, häufig mit Afrika assoziiert. Schaubilder und Texte zum Thema „Ansatzpunkte für Afrikas Entwicklung“³³ suggerieren, dass die Lernenden sich damit auseinandersetzen sollen, wie ‚die Anderen‘ sich zu entwickeln haben. Dies beinhaltet oftmals, dass Teilnehmenden eine paternalistische, also väterlich-bevormundende Rolle zugeschrieben wird, in der sie wissen sollen/dürfen, was Menschen im Globalen Süden zu tun hätten. Gleichzeitig werden die Notwendigkeit der Entwicklung im Globalen Norden und der Blick auf das Handeln von global Privilegierten ausgeblendet. Hinzu kommt, dass in vielen Materialien kaum Menschen aus dem Globalen Süden selbst zu Wort kommen, sondern stets aus einer vermeintlich objektiven Position heraus über sie gesprochen wird.

POSTKOLONIALISMUS

Mit dem Begriff Postkolonialismus wird darauf hingewiesen, dass die Kolonialzeit zwar beendet ist, dass in dieser Zeit entstandene Machtbeziehungen und Zuschreibungen jedoch weiterhin bestehen. In den heutigen Beziehungen zwischen ehemals kolonisierenden Ländern und ehemaligen Kolonien spielen sie noch immer eine Rolle. Ferner finden sich nach wie vor in Sprache und Bildern koloniale Gedanken.

31 global e.V. 2013: *Bildung für nachhaltige Ungleichheit*: www.global.org

32 mohio e.V.: „Das Boot ist voll“ und 10 weitere Dialoge zu Ethik und Globalisierung.

33 *Gemeinsam für Afrika 2009: Ein anderes Bild von Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II.*

Sechs Übungen genauer angeschaut

LOKALISIEREN UND INDIVIDUALISIEREN: Wer soweit möglich präzise den Kontext (lieber ein Land statt eines Kontinents, lieber eine Stadt/ein Dorf statt eines Landes, mit der jeweiligen Zeit) klar benennt und Personen individuell und vielfältig darstellt, verringert häufig die Gefahr der stereotypen Verallgemeinerung.

FOKUS AUF GEMEINSAMKEITEN LEGEN: Zum vermeintlich ganz „Anderen“, „Fremden“ und „Exotischen“ im Globalen Süden können Alternativbilder angeboten werden, in dem gleiche Themen miteinander verglichen werden. So könnte man beispielsweise in einem Angebot für Kinder zunächst das Thema „Garten“ innerhalb Deutschlands beleuchten (Welche Formen gibt es? z.B. Landwirtschaft, Garten am Haus, Schrebergarten, Urban Gardening etc.) und dann ein Beispiel aus einem anderen Land heranziehen, etwa Nigeria oder die Philippinen und sich Formen des Gartenbaus anschauen.

GEGENBILDER ZU GÄNGIGEN STEREOTYPEN SCHAFFEN: Dies kann beispielsweise erreicht werden, wenn nicht weiße Helfer_innen, sondern schwarze Expert_innen und Aktivist_innen als Handelnde dargestellt werden, zu Wort kommen oder auf Fotos zu sehen sind oder wenn beim Thema Kultur eher Widersprüchlichkeiten und Brüche innerhalb einer „vermeintlichen“ Kultur statt allgemeiner Verhaltensregeln dargestellt werden.

In der diesjährigen Fortbildungsreihe nahmen Multiplikator_innen selbst mitgebrachte Methoden und Übungen unter die Lupe und machten sich auf die Suche nach den beschriebenen Mechanismen. Anschließend wurden Verbesserungsmöglichkeiten gesammelt. Bevor beispielhaft einige der analysierten Übungen dargestellt werden, fassen wir hier einige Anregungen zur Veränderung oder Erstellung von Bildungsmaterialien zusammen.

GLOBALE ZUSAMMENHÄNGE TATSÄCHLICH AUFZEIGEN UND AKTEURE SICHTBAR MACHEN: Bei Darstellungen kann man sowohl auf die Verantwortung des Globalen Nordens als auch auf die des globalen Südens aufmerksam machen, z.B. Fleischexporte der EU oder Grundwasserspiegelabsenkung durch Weltkonzerne wie Coca Cola. Weiterhin können Akteur_innen an der Beteiligung beim Schaffen und Lösen globaler Probleme im Globalen Süden und auch im Globalen Norden beiderseits zum Thema gemacht werden, z.B. welche lokalen Eliten und internationale Akteure profitieren vom Kakaohandel in der Elfenbeinküste?

PERSPEKTIVEN ÄNDERN: Eine grundlegende Frage für die Arbeit zu globalen Zusammenhängen kann sein: Welche Länder müssten sich eigentlich entwickeln und wohin, wenn unsere Welt weiterhin bewohnbar sein soll? Wer hat wem in der Geschichte eigentlich „Entwicklungshilfe“ geleistet? Perspektiven werden auch schon leicht geändert, wenn Begrifflichkeiten, die meist bezogen auf einen europäischen Kontext verwendet werden, auf einen afrikanischen Kontext angewandt werden oder andersherum.

ZUR KONKRETEN VERANSCHAULICHUNG möchten wir nun die Ergebnisse der Analyse von sechs Übungen genauer darstellen. Dabei geht es nicht darum, bestimmte Übungen oder gar die herausgebenden Institutionen „schlecht zu reden“ – denn wie gesagt finden sich die beschriebenen Fallstricke in einem Großteil der Sprach- und Bilderwelt im Alltag. Vielmehr sollen die vorgestellten Beispiele veranschaulichen, was denn konkret gemeint ist und welche Veränderungsmöglichkeiten es geben könnte. Leider bleibt in manchen Fällen nichts anderes übrig, als eine Methode oder Übung grundsätzlich zu verwerfen. Aber vielleicht wird dem einen oder der anderen dabei deutlich, dass nicht immer zwingend das Rad neu erfunden werden muss, sondern manchmal schon einfache Änderungen einiges bewirken können.

MATERIALIEN VON TRANSFAIR ZUM THEMA KINDERARBEIT

THEMA

—

Kinderarbeit auf Orangenplantagen

ZIELE

—

Unbekannt

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

Unbekannt

TEILNEHMENDENANZAHL

—

Beliebig

RAUM

—

Klassenzimmer

MATERIALIEN

—

**Text, Overhead, Kopien der
Arbeitsblätter**

LITERATUR & LINKS

—

**Transfair (2010): Unterrichtseinheit
Orangensaft. Materialien für schulische
Bildungsarbeit. Köln.**

**Anregungen zur kritischen Weiterarbeit
mit dem Text: Broschüre von BER e.V.
2012: Wer anderen einen Brunnen gräbt.**

ABLAUF

Die Materialien bestehen aus kurzen Infotexten, Arbeitspapieren für den Unterricht, Übungsvorschlägen sowie Overheadfolien. Von Teilnehmenden unter die Lupe genommen wurden ausschließlich der Text Nr. 12 „Kinderarbeit“ und Nr. 13 „Situation der Produzent_innen“, die Overheadfolie F 15 „Geraubte Kindheit“ und Arbeitsblatt A6 „Kinderarbeit“. Ausschließlich auf diese bezieht sich die Analyse. Darin wird eine Definition von Kinderarbeit der Internationalen Arbeitsorganisation sowie eine Unterscheidung zwischen ausbeuterischer Kinderarbeit und nicht-ausbeuterischer Kinderarbeit wiedergegeben, es folgen einige kurze Informationen zur Verbreitung von Kinderarbeit in Brasilien sowie zur Situation der Kleinbauern/-bäuerinnen und Plantagenarbeiter_innen. Die Overheadfolie benennt in Stichworten die Nachteile der Arbeit auf Orangenplantagen für Kinder. Im Arbeitsblatt sollen die Schüler_innen die Frage nach den Nachteilen der Arbeit auf Orangenplantagen, nach den Gründen der Kinderarbeit aus der Sicht der Plantagenbesitzer sowie der Kinder und nach den Unterschieden zwischen arbeitenden Kindern im Vergleich zur beschriebenen Kinderarbeit schriftlich kurz beantworten.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Neben einigen grundlegenden Problemen (Zusammenhänge werden nicht erklärt, nicht erläuterte Stichworte zu Kinderarbeit auf der Folie, nicht genannte Ziele der Methode) fällt zuerst der Eingangssatz des Textes auf: „Kinderarbeit ist in Brasilien immer noch weit verbreitet“. Das „immer noch“ weist darauf hin, dass Kinderarbeit evtl. schon sehr lange eine Realität in Brasilien ist, aber auch, dass Brasilien in diesem Punkt noch rückständig zu sein scheint. Hier schwingt die Assoziation mit, Brasilien habe in seiner Entwicklung also noch einiges nachzuholen. Wenn auch sehr indirekt wird also Unterentwicklung des Landes Brasilien als Erklärungsmuster für dortige Missstände vermittelt. Verbesserungen der Situation in der Orangenernte, so erfährt man im Text bruchstückhaft, geschehen auch durch einen „internationalen Druck“, welcher durch den fairen Handel bewirkt worden sei. Weitere Gründe für die Verbesserungen werden allerdings nicht erläutert. Brasilianische Akteur_innen, welche sich für Verbesserungen evtl. eingesetzt haben, werden nicht genannt. Wir erfahren also nur, dass das Einwirken von außen (internationaler Druck durch fairen Handel) in Brasilien für Verbesserung (nachholende Entwicklung) gesorgt hat. Weiterhin mit Blick auf die Grundprinzipien des Globalen Lernens ist problematisch, dass globale Verantwortungen für Handelsstrukturen oder z.B. eine Exportausrichtung der Landwirtschaft nicht benannt werden, keine Akteur_innen genauer dargestellt werden oder zu Wort kommen und keine kontroversen Positionen thematisiert werden. So kann die Aufgabenstellung Gründe aus Sicht der Plantagenbesitzer und der Kinder zu nennen nicht bearbeitet werden. Zuletzt bleibt die Frage, inwiefern eine auf Wissenswiedergabe basierende Textarbeit grundsätzlich geeignet ist, um die Problematik von Kinderarbeit im Sinne des Globalen Lernens tatsächlich zu begreifen und sich in die Perspektive der Kinder hineinzusetzen.³⁴

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

In einem überarbeiteten Text könnte thematisiert werden: Welche Strukturen beeinflussen die Situation auf den Orangenplantagen? Welche Widerstände für Veränderungen gibt es, welche Akteur_innen verfolgen welche Interessen? Was bedeutet das Schlagwort „Bildung“ auf der Folie? Welche Form von Bildung kann nützlich sein für die beschriebenen Kinder, wenn es keine Berufsaussichten gibt?

³⁴ *Das ebenfalls in der Materialsammlung von Transfair vorhandene Rollenspiel zum Orangenhandel scheint diesbezüglich besser geeignet zu sein!*

PLANSPIEL KAKAO AUS LATAKIEN – WER PROFITIERT VON WEM?

THEMA

—

**Entwicklungspolitik am
Beispiel Kakaoproduktion**

ZIELE

—

**Kritische Auseinandersetzung mit
Globalisierung und der deutschen
staatlichen Entwicklungspolitik**

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

Circa 2 Stunden

TEILNEHMENDENANZAHL

—

8–30 Teilnehmende

RAUM

—

Ein Raum

MATERIALIEN

—

**Rollenbeschreibungen,
Einführungstexte, große Tischrunde,
an der alle Teilnehmenden Platz
finden.**

LITERATUR & LINKS

—

**InDi – Interkulturelles Dialogforum
Hendrik-Kraemer-Haus: Planspiel: „Kakao
aus Latakien-Wer profitiert von wem?“
abzurufen unter:
[www.hendrik-kraemer-haus.de/Doku/
Dokum/Kakao%20aus%20Latakien.pdf](http://www.hendrik-kraemer-haus.de/Doku/Dokum/Kakao%20aus%20Latakien.pdf)**

ABLAUF

Ausgangssituation des Rollenspiels ist eine Kakaopflanzung im Phantasieland Latakien (im Spiel angelehnt an Bolivien), auf der 50 Angestellte sowie ca. 200 Saison- und Akkordarbeiter_innen beschäftigt sind. Subventionierungen mit Rückzahlungsverpflichtung der Pflanzung durch die Bundesrepublik Deutschland aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) wurden auf ein Minimum gekürzt. Die Entwicklungshilfegelder sollten zur Modernisierung und zur Ertragssteigerung der Pflanzung verwendet werden. Ein Vertreter des BMZ soll nun prüfen, ob die Gewinne des Betriebs zur Schuldentrückzahlung ausreichen. Nur wenn dies der Fall ist, wird weiterhin ein kleiner Beitrag an Entwicklungshilfegeldern ausgezahlt. Im zugehörigen Dorf ließ der Pflanzungsbesitzer mittels einer direkten Zuwendung des BMZ eine Dorfschule und Krankenstation bauen, in der nun auch die Kinder der Pflanzungsarbeiter_innen eine Grundausbildung erhalten. Zugehörige Gehälter für zwei Lehrer und eine Krankenschwester wurden ebenfalls durch das BMZ übernommen. Ihre zukünftige Finanzierung ist bisher ungeklärt (In der Beschreibung des InDi folgen ausführliche Informationen über Kreditzinsen, Umsätze, benötigte sowie geerntete Kakaomengen, Löhne und Betriebskosten). Ersatzteile für Maschinen müssen – da der Kauf der Maschinen an den Entwicklungshilfekredit geknüpft war – in Deutschland erworben werden, was die Betriebskosten in die Höhe treibt. Der Vertreter des BMZ, der nun die Kreditwürdigkeit der Pflanzung prüft, lädt zu einem Runden Tisch ein, an dem ein Kakaobauer, ein deutscher Schokoladenproduzent, eine Mitarbeiterin mit deutschem Namen eines NRO³⁵-Bewässerungsprojekts, der Pflanzungsbesitzer sowie ein_e Beobachter_in teilnehmen.

Die Teilnehmenden bereiten sich (alleine oder in Gruppen, je nach Größe) anhand eines allgemeinen Textes sowie einer ausführlichen Rollenbeschreibung auf eine Rolle vor und denken sich eine Strategie gemäß ihrer Rolle aus. Die Beschreibungen enthalten den Hinweis, dass sie an dem Runden Tisch nun bestmöglich ihre eigenen Interessen vertreten sollen.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Das große Potential dieser Methode liegt im Rollenspiel und in den ausführlichen Rollenbeschreibungen. So werden beispielsweise die Weiterverarbeitung des Kakaos in Europa statt im betreffenden Land, die Beeinflussung der deutschen Entwicklungspolitik durch Interessen der deutschen Industrie sowie kritische Seiten einer staatlichen Entwicklungspolitik im Land thematisiert.

Es mangelt allerdings an klaren Zielvorgaben der Methode und insbesondere Hilfestellungen für die Auswertung. Inhaltlich werden eurozentrische Gedanken wiedergegeben. In der einführenden Beschreibung zum Land Latakien heißt es:

„Dennoch zählt Latakien zu den am wenigsten entwickelten Ländern Südamerikas. [...] Durch die hohen Auslandsschulden, deren Zins und Tilgung fast die Hälfte der Exporterlöse in Anspruch nimmt, ist die Produktion in Industrie, Gewerbe und Bergbau rückläufig. Die Hälfte aller Erwerbstätigen arbeitet in der Landwirtschaft. Es gibt eine 7jährige Schulpflicht. Jedoch gehen nur ca. 40% der schulpflichtigen Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren zur Schule.“

Hier wird ein modernisierungstheoretischer und evolutionistischer Entwicklungsbegriff vertreten: Das Land ist „wenig entwickelt“, was an finanziellen Schulden, einer rückläufigen Produktion, einem hohen Anteil in der Landwirtschaft tätigen sowie einer niedrigen Einschulungsquote festgemacht wird. Dieses eurozentrische Entwicklungsverständnis wird im Spiel selbst nicht hinterfragt. Inhaltlich fehlt die Thematisierung des geschichtlichen Kontextes: Die Gründe für die Schuldenlast des Landes, aber auch die Geschichte der exportorientierten Kakaoproduktion werden im Text ausgelassen, sodass relevante Lücken im Verständnis der globalen Verflechtungen geschaffen (bzw. erhalten) werden. Beim Blick auf die Rollen zeigt sich folgendes Bild:

Der latakische Bauer kennt sich mit den eigenen Gegebenheiten gut aus, scheint aber Hilfe und die Ideen der deutschen NRO-Mitarbeiterin zu benötigen. Er wird als kriminell dargestellt, da er aus einer Not heraus Kokain anpflanzt. Der Plantagenbesitzer interessiert sich nicht für die Schulbildung der Kinder. Er würde gern auch die Weiterverarbeitung der Schokolade übernehmen, ihm fehlt aber das hierfür notwendige Fachwissen (gute Rezepte und Maschinen). Als NRO wurde anstelle einer latakischen eine europäische gewählt. Die Vertreterin dieser NRO wird als wissend dargestellt, sie kommt auf Ideen, die scheinbar keine Akteure in Latakien haben und setzt sich für die Schulbildung der Kinder ein.

In diesen Rollenbeschreibungen werden stereotype Gegensatzpaare vermittelt: hierzu gehören unterentwickelt/verschuldet, unwissend, externe Hilfe benötigend mit dem Pendant Bildung kaum/keine Bedeutung beimessend im Gegensatz zu entwickelt/finanziell wohlhabend, wissend, Hilfe gebend und Bildung Bedeutung beimessend.

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

Geschichtliche Hintergründe der Exportorientierung von Rohprodukten und der Verschuldung thematisieren. Den Entwicklungsbegriff und die damit zusammenhängenden Grunddaten hinterfragen und wenn für die zentrale Zielsetzung und die Zusammenhänge nicht notwendig weglassen. Eine ausführliche Anleitung für Reflektion sowie eine klare Zielformulierung anfügen. In den Rollenbeschreibungen sollten die Stereotypen aufgebrochen werden, u.a. könnte z.B. statt einer international (/deutschen) NRO eine einheimische NRO gewählt werden.

DIE WELT IN STÜHLEN/ REFUGEE CHAIR

THEMA

—

Global ungleiche Verteilung von Reichtum/Armut im Zusammenhang mit Flucht und Migration

ZIELE

—

- **Ungleiche Verteilung von Reichtum räumlich erfahren**
- **Zusammenhang von Reichtumsverteilung bzw. Armut und Migration erkennen**

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

2–3 Stunden

TEILNEHMENDENANZAHL

—

15–40 Personen

RAUM

—

Ein großer Raum, der genügend Platz für eine Aufstellung aller Teilnehmenden mit Stuhl bietet.

MATERIALIEN

—

Je ein Stuhl pro Teilnehmende, Tabelle zur Berechnung der Verteilung (im Werkheft vorhanden), Flipchart, Stifte.

LITERATUR & LINKS

—

Die Übung aus dem „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ des DGB Bildungswerks wurde vom Informationsbüro Nicaragua überarbeitet. Wir stellen die Version des Informationsbüros vor.

Informationsbüro Nicaragua 2011: Fokuscafé Lateinamerika. Werkheft Migration.

Zur Weiterarbeit ist eventuell das Konzept des ökologischen Fußabdrucks nützlich, z.B. hier: www.footprint-deutschland.de

ABLAUF

In dieser Aufstellungsübung stellen sich die Teilnehmenden zu Anfang in die Mitte des Raumes, in der schon die Stühle stehen. Im Raum verteilt sind Karten mit den Kontinenten Nordamerika, Südamerika, Afrika, Europa und Asien + Ozeanien. Die Teilnehmenden sollen nun die Größe der Bevölkerung in diesen Weltregionen schätzen und sich dementsprechend zu den jeweiligen Karten verteilt stellen. Die Schätzung wird am Flipchart notiert, anschließend liest die/der Trainer_in die korrekte Verteilung aus einer Tabelle vor und die Teilnehmenden verteilen sich demgemäß im Raum. In der zweiten Runde findet derselbe Ablauf mit der Frage nach dem weltweiten Bruttoinlandsprodukt statt, wobei nun die Stühle in den Regionen verteilt werden. Die Teilnehmenden sind dabei immer noch verteilt nach Bevölkerungsgröße. Hier wird deutlich, dass sich manche Weltregionen sehr viele, andere kaum Stühle teilen, sodass sich manche auf mehrere Stühle setzen können, während andere stehen müssen. Nach dieser Runde kann ein erster kurzer Austausch angeregt werden: „Geht es euch gut? Sitzt ihr bequem? Wie fühlt ihr euch mit eurem Reichtum? Wie ist dieser verteilt?“ In der dritten Runde symbolisieren die Teilnehmenden nun die weltweit 174 Millionen Migrant_innen, die ihre Heimat verlassen haben und nun in einem anderen Land leben. Die Teilnehmenden stellen sich hier nach Weltregionen aus denen die Migrant_innen kommen auf.

Für eine anschließende Gesprächsrunde schlägt das Informationsbüro Nicaragua mögliche Fragen vor:

- Was denkt ihr über das Verhältnis zwischen Migration, Bevölkerungsverteilung und Reichtum?
- Wie kommt es zu diesem Missverhältnis?
- Wie denkt ihr darüber, aus Armut in ein anderes Land zu fliehen?
- Was fällt euch zur (weltweiten/europäischen/deutschen) Politik zum Thema Flucht/Migration angesichts der Zahlen über die Verteilung des Reichtums weltweit ein?
- Was könnte getan werden oder was müsste eurer Meinung nach geändert werden?

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Die enorme Chance dieser Übung liegt in den prägnanten Bildern, im räumlichen Sichtbarmachen von Verteilungen, Zusammenhängen und Abhängigkeiten, welches durch die Eingebundenheit der Teilnehmenden auch direkt erfahrbar wird. Hier wird Ressourcenausbeutung ganz plastisch erfahren, in dem aus einem Kontinent Stühle weggenommen, in einen anderen gestellt werden. Ein Nachhaltiges Lernen über global ungleiche Verteilung, da die eindeutigen Bilder den Teilnehmenden sehr wahrscheinlich gut im Gedächtnis bleiben.

Welche eindeutigen Bilder, die nicht beabsichtigt werden, bleiben allerdings anhand der Aufstellung auch noch in den Köpfen? Die Kontinente werden als einheitliches Ganzes dargestellt, es bleiben als Bilder womöglich hängen: „Armes Afrika, aus dem viele Migrant_innen kommen. Reichtum wird am Bruttoinlandsprodukt gemessen. Migrant_innen kommen aus dem armen Süden in den reichen Norden.“

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

Um Empathie für die Realität von geflüchteten Menschen zu schaffen, eignet sich diese Übung nicht. Als Einstieg in das Themengebiet kann sie sehr gut verwendet werden, wenn in der Auswertung die nicht beabsichtigt transportierten stereotypen Bilder aktiv und ausführlich besprochen werden, in dem die Aussagekraft von Zahlen bezüglich eines Kontinents als Einheit in Frage gestellt wird, z.B. indem eingegangen wird auf große Unterschiede zwischen Südafrika und Burkina Faso bezüglich Reichtum und vielfältige Migrationshintergründe über Armut hinaus wie Kriege oder politische Verfolgung, Binnenmigration, Klimaflucht sowie andere Formen, Reichtum zu messen statt des BIP ebenfalls thematisiert werden. Im Werkheft wird daher auch zumindest in Hinblick auf Asien angemerkt: „Bezüglich der Einteilung in die verschiedenen Weltregionen kann (gemeinsam) mit den TN problematisiert werden, dass die Weltregion „Asien“ von sehr gravierenden Unterschieden geprägt ist (Bsp. China als aufstrebende Wirtschaftsmacht).“ Hier sollten die Trainer_innen sehr anschauliche, präzise Beispiele vorbereiten.

Daran knüpft die nächste spannende Frage an: Bleibt vielleicht auch bei ausführlicher anschließender Thematisierung stärker die sehr plastische räumliche Aufstellung im Kopf denn das ausschließlich Besprochene? Mögliche zusätzliche Veränderungen wären also auch, weitere oder andere Fragestellungen für die Aufstellung zu wählen, z.B. mittels des Konzepts des ökologischen Fußabdrucks das Wachstumsparadigma (z.B. anhand von Schuhen) in Frage zu stellen oder Auswirkungen des Klimawandels in verschiedenen Weltregionen oder verschiedene Formen von Migration ebenfalls räumlich darzustellen.

BEGRÜSSUNG IN EINER MULTIKULTURELLEN GESELLSCHAFT

THEMA

—

Kultur, Kulturelle Regeln

ZIELE

—

- **Unterschiedliche Begrüßungsriten kennenlernen**
- **Sich in eine Person anderer Herkunft hinein versetzen**
- **Empathie durch Identifikation ermöglichen**

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

1–2 Stunden

TEILNEHMENDENANZAHL

—

Mindestens sieben

RAUM

—

Ein großer Raum

MATERIALIEN

—

Rollenkarten für jede einzelne

LITERATUR & LINKS

—

Deutscher Entwicklungsdienst 2006: Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit (2. überarbeitete Auflage). Abzurufen unter: www.bildung-trifft-entwicklung.de

ABLAUF

In der in den Arbeitspapieren des DED beschriebenen Version unter dem Titel „Begrüßung in einer multikulturellen Gesellschaft“ sollen sich die Teilnehmenden in eine „kulturelle Identität“ versetzen, in dem sie sich in eine vorgegebene Rolle nach dem folgenden Beispiel einfühlen:

„Westafrikaner begrüßen sich beim Kennenlernen mit dem islamischen Gruß Salam Aleikum, die Antwort lautet: Maaleikum Salam. Es ist der gegenseitige Wunsch: „Friede sei mit Dir“, der mit einem Handgeben oder einer leichten Verbeugung aus der Entfernung begleitet ist. Es gibt keine Sie-Form. Das Gespräch beginnt mit Fragen nach dem Familiennamen (Name des Vaters, denn die Abstammung ist zur gegenseitigen sozialen Einschätzung wichtig) und dem Herkunfts-ort. Erfolgt das nicht, gilt das als Desinteresse an der eigenen Person und das Gespräch wird rasch und höflich beendet. Im positiven Fall folgt eine detaillierte gegenseitige Befragung nach dem allgemeinen Wohlbefinden (z.B. „Hast du gut geschlafen?“ „Bist du gut aufgestanden?“ „Wie geht es dir gesundheitlich?“). Sodann wird dasselbe Fragemuster auf die anderen Familienmitglieder angewandt. Die Antworten darauf sind üblicherweise: „Dank Gottes Gnade: gut!“ Danach richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Anlaß des Treffens, ohne es direkt anzusprechen, etwa: „Freuen Sie sich darauf, hier eine angenehme Zeit zu verbringen?“ Die Antwort ist üblicherweise: „Dank Gottes Gnade wird es so sein.“ Danach fragt man indirekt nach dem sozialen Kontext des anderen, um sein Beziehungsnetz im Zusammenhang mit der Veranstaltung kennenzulernen – etwa: „Haben Sie Verwandte/Mitarbeiter hier?“ Das alles gilt für das Gespräch unter Gleichaltrigen, Männern wie Frauen. Ältere Personen werden aus Respekt nicht direkt angeschaut und auch nicht befragt. Sie stellen ihrerseits Fragen. Frauen müssen vor älteren Männern oder Frauen zur Begrüßung knien.“

Weitere Rollenkartchen sind u.a. „Lateinamerikaner“, „Indischer Hindu“, „Mittelasiatische Turkvölker“ und „Vietnamesen“. Anschließend findet ein Rollenspiel im Szenario eines Festes mit internationalen Gästen statt, bei dem sich die Teilnehmenden begrüßen und miteinander ins Gespräch gehen sollen, unter Beibehaltung ihrer jeweiligen Rolle. In einer darauf folgenden Runde werden erlebte Irritationen sowie die eigenen Gefühle und Gedanken in der eigenen Rolle und im Umgang mit den anderen Rollen thematisiert. Weiterhin soll darüber nachgedacht werden, was sich in den jeweiligen kulturellen Regeln bezüglich eines Menschenbildes, Religiosität, Höflichkeit und sozialen Beziehungsnetz ausdrückt. Durch die Übung soll unter anderem die Sensibilität für kulturelle Wahrnehmung geschärft und Empathie gefördert werden, in dem sich die Teilnehmenden in Personen anderer Herkunft hinein versetzen und sich mit diesen identifizieren.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

In den Arbeitspapieren des DED klingt eine vorsichtige Kritik an den Rollenbeschreibungen an, so seien diese sehr vereinfachten Beschreibungen auf Menschen aus sozialen Mittelschichten sowie auf bestimmte Regionen beschränkt. In der Tat bieten die Rollenbeschreibungen zahlreiche Anlässe zur Kritik: Worin begründen sich die zusammengefassten Gruppen wie „Indischer Hindu“, „Nordeuropäer“ oder „Mittelasiatische Turkvölker“? In welchen konkreten Kontexten entstanden die Rollenzuweisungen, welche als „aus authentischen Quellen“ bezeichnet werden? Anhand der Beschreibungen wird unterstellt, dass alle darunter willkürlich subsumierten Menschen gleiche Regeln befolgten. Damit wird jegliche Individualität verneint und kulturelle Unterschiede ausschließlich auf eine regionale Herkunft reduziert. In den insgesamt stark stereotypen Beschreibungen fehlen Zeit- und Ortsangaben. Sie sind im Präsens verfasst und beziehen sich meist auf große regionale Räume. Dadurch werden vermeintlich allgemeingültige, zeitlose und feste Verhaltensregeln sowie die Nichtveränderlichkeit von Kultur vermittelt. Die praktische Durchführung der Übung wirkt also ihren Zielen entgegen: Empathie und das Hineinversetzen in Personen anderer Herkunft wird durch die Reproduktion von Stereotypen sowie einem starren Kulturbegriff tatsächlich eher verhindert denn gefördert.

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

Übungen zur Sensibilisierung für Unterschiede und die eigenen kulturellen Kommunikationsweisen, die mit Rollen abstrakt-fiktiver kulturellen Gruppen arbeiten, bei denen Stereotype und Ähnlichkeiten zu vermeintlich existierenden „Nationalkulturen“ oder „Völkern“ vermieden werden (meist unter dem Stichwort Culture Awareness zu finden), sind besser geeignet, wenn verschiedene kulturelle Kommunikationsweisen erfahren werden sollen.

Die vorliegende Übung kann alternativ dazu verwendet werden, gezielt vorhandene Stereotype und einen geschlossenen Kulturbegriff zu hinterfragen, in dem jeder Rolle eine weitere, weitaus differenziertere Rolle zur Seite gestellt wird: Neben der allgemeinen Beschreibung der „Westafrikaner“ erhalten andere Teilnehmende präzise und differenzierte Beschreibungen z.B. einer ghanaischen, 30-jährigen in Accra lebenden Bankkauffrau, die keine der in der allgemeinen Beschreibungen genannten kulturellen Regeln befolgt. Wichtig ist hierbei, dass es zahlreiche präzise Beschreibungen gibt, um in der Auswertung die Annahme zu vermeiden, es handele sich bei dieser Beschreibung um eine „Ausnahme“. Einerseits kann dadurch die Annahme einer homogenen kulturellen Gruppe nach der Herkunft „Westafrika“ vermieden werden. So wird evtl. während der Übung deutlich, dass die ghanaische Bankkauffrau mehr mit der deutschen Bankkauffrau gemeinsam haben könnte, denn mit der stereotypen Rolle „Westafrikanerin“. Andererseits zeigt sich in der Auswertung der Übung möglicherweise, dass ein sich Einfinden in eine differenziertere Rollenkarte besser möglich war. Um zu vermeiden, dass sich diejenigen mit den stereotypen Rollen nicht allzu sehr langweilen während des Rollenspiels, ließe sich die Übung alternativ auch in zwei Durchgängen, zuerst mit stereotypen, dann mit differenzierten Rollen, durchführen.

FALLBEISPIELE: SITUATIONEN VON ENTWICKLUNGS- HELFERN

THEMA

—

Kulturelle Unterschiede

ZIELE

—

- **Bedeutung kultureller Grenzen aufzeigen**
- **Das Bewusstsein für kulturelle Prägungen stärken**

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

Circa 30 Minuten

TEILNEHMENDENANZAHL

—

Beliebig

RAUM

—

**Es werden Kleingruppen
à 3 Personen gebildet**

MATERIALIEN

—

**Fallbeispiele kopiert für
alle Teilnehmenden**

LITERATUR & LINKS

—

**Deutscher Entwicklungsdienst 2006:
Globales Lernen. Arbeitsblätter für die
entwicklungspolitische Bildungsarbeit
(2. überarbeitete Auflage). Abzurufen
unter: www.bildung-trifft-entwicklung.de**

ABLAUF

Die Teilnehmenden besprechen in Kleingruppen sieben sehr kurze Fallbeispiele, in denen „möglicherweise unangenehme oder kritische Situationen, wie sie Entwicklungshelferinnen oder -helfern in ihrem Gastland passieren können“ dargestellt werden, z.B.:

- „Immer wieder passiert es, dass Menschen aus der Nachbarschaft Sie in Ihrer Mittagspause besuchen: sie erkundigen sich nach Ihrem Wohlergehen, setzen sich ins Wohnzimmer, blättern in herumliegenden Zeitschriften und gehen nach einer Weile wieder.“
- „Sie sitzen in einem Restaurant und essen zu Abend. Am Nachbartisch bekommt ein Junge, der von Tisch zu Tisch geht, die Knochen vom Teller eines anderen Gastes. Nun kommt er zu Ihnen.“
- „Sie haben sich dazu entschlossen, einen Hausangestellten einzustellen, der auf dem Gelände Ihres Hauses lebt. Binnen drei Wochen ist dessen Familie von drei auf neun Personen angewachsen.“

Sie sollen sich dazu vorstellen, sie würden in einem fremden Land leben und arbeiten und diese Situation selbst erleben. Zuerst sollen sie sich darüber austauschen, wie sie vermutlich selbst spontan reagieren würden, dann gemeinsam möglichst viele Gründe für das Verhalten des anderen und mögliche Lösungsmöglichkeiten sammeln. Im Plenum werden anschließend Erklärungen mitgeteilt und diskutiert, z.B.:

- „Nachbarschaft wird in vielen Ländern des Südens (aber auch z.B. in dörflichen Regionen in Deutschland!) als unbegrenzte Nähe aufgefasst, die unangemeldeten Besuch und gegenseitiges Sich-Kümmern einschließt. Verständnis für Rückzug und den Wunsch, allein sein zu wollen, mag man dabei vermissen.“
- „Die Konfrontation mit Armut ist eine der größten Herausforderungen beim Leben in einem Entwicklungsland. Manche Entwicklungshelfer wagen nicht, etwas zu geben aus Angst, nicht allen helfen zu können oder ausgenommen zu werden oder auch aus der Erfahrung von ‚Undankbarkeit‘. Andere meinen, dass Geben für Sie überhaupt kein Problem darstelle und sie immer bereit dazu seien. In welchen Situationen haben Sie gegeben? Welche Haltung haben Sie bei Einheimischen gegenüber Bedürftigen erlebt? Wie hat sich der Begriff „Armut“ für Sie verändert durch Ihren Aufenthalt? Wie verhalten Sie sich in Deutschland gegenüber Marginalisierten?“
- „Wenn einer aus der Großfamilie Arbeit hat, so ist oft damit die Verpflichtung gegeben, andere Familienmitglieder zu unterstützen, zumal diese oft bereits das gleiche getan haben. Allerdings verschwindet diese Gewohnheit immer mehr angesichts der zunehmenden existentiellen Belastungen.“

In der Beschreibung der Übung wird darauf hingewiesen, dass vielleicht manche Erfahrungen nicht als interkulturell, sondern als historische oder sozio-ökonomisch bedingt analysiert werden und dass es nicht darauf ankäme, Verhalten z.B. als „typisch-afrikanisch“ starr festzuschreiben, sondern „das Bewusstsein für unterschiedliche kulturelle Prägungen zu schärfen“. Die Erklärungen sollen dabei nur als Diskussionsanlass dienen. Es wird auch darauf hingewiesen, dass sie nur einen kleinen Ausschnitt aus möglichen anderen Erklärungen darstellen (z.B. die der Teilnehmenden) und dies stark vom jeweiligen Kontext abhängig ist.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

In der Übung können zahlreiche spannende Punkte bezüglich Kulturverständnis, Ideen vom Norden und Süden, Ideen von „normalem Verhalten“ und „unangenehmen, kritischen Situationen“ aufgezeigt werden. Wir gehen hier nur auf einige davon ein.

In der Übung zeigen sich indirekt Grundgedanken eines offenen, flexiblen Kulturbegriffs, z.B. in dem die Fallbeispiele nicht direkt einzelnen Ländern oder Menschengruppen zugeordnet werden und im Beispiel a) ausgedrückt wird, dass sich dies auch in Dörfern in Deutschland finden könne (allerdings kann das auch als Ausnahme gedeutet werden). Auch wird betont, dass es zahlreiche Erklärungsmöglichkeiten gibt und neben kulturellen auch historische, soziale oder wirtschaftliche Hintergründe mitgedacht werden können.

In den Fallbeispielen und Erklärungen schwingt dennoch eine feste Verortung der beschriebenen Kultur mit: Es geht um kulturelles Verhalten in „einem fremden Land“, „Ländern des Südens“ oder „in einem Entwicklungsland“. Anhand der Beispiele kann es möglicherweise dazu kommen, dass die Teilnehmenden das beschriebene (vermeintlich) kulturelle Verhalten ausschließlich „Ländern des Südens“ zuordnen, die sich als „Entwicklungsländer“ noch entwickeln müssten. Der logische Schluss kann demnach sein, dass das beschriebene dortige kulturelle Verhalten rückständig sei.

In der Erläuterung des Beispiel b) wird diese feste Verortung in Ansätzen aufgeweicht, in dem dazu angeregt wird, über Armut allgemein nachzudenken sowie über das Geben allgemein. In der Frage zum Verhalten gegenüber „Marginalisierten in Deutschland“ findet sich zwar der Rückbezug auf Deutschland (und damit ein Reden über kulturelles Verhalten unabhängig von einer festen Verortung), andererseits wird dabei indirekt davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden selbst nie marginalisiert sein könnten. Mögliche eigene Marginalisierungs- (oder hier eher Armut-)erfahrungen werden gedanklich ausgeschlossen. Auch die Ich-Rolle des/der Entwicklungshelfer_in beinhaltet die Idee des Helfenden im Zusammenhang mit der Annahme, nicht zu den Marginalisierten zu gehören.

Spannend ist hierbei auch, dass die Menschen, welche in ihrem Verhalten beschrieben werden, in den Fallbeispielen selbst nicht zu Wort kommen und keine Dialoge stattfinden. Insbesondere bei c) bleibt die Frage offen, warum die Beteiligten innerhalb der drei Wochen scheinbar nicht miteinander über das Thema sprechen – wird davon ausgegangen, der Hausangestellte könne das Verhalten nicht verständlich/nachvollziehbar erklären oder eine Kommunikation zwischen ihm und der Ich-Rolle sei unmöglich?

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

Es gäbe die Möglichkeit, diese Verortung und Festschreibung einer Kultur „im zu entwickelnden Süden“ oder „von Marginalisierten“ im Gegensatz zu einer vermeintlichen Kultur des europäischen Entwicklungshelfers aufzuheben und schon in der Einleitung sowie in der Beschreibung der Situation die Fälle (z.B. auch in Deutschland) zu verorten. Weiterhin könnten Situationen aus der Sicht unterschiedlicher Ich-Rollen (nicht ausschließlich des Entwicklungshelfers) dargestellt werden. Dadurch würde indirekt ein offenes Kulturverständnis vermittelt, welches Kultur nicht als Nationalkultur und nicht entlang der Gegensatzpaare „entwickelter reicher und helfender Norden“ im Kontrast zu dem „sich zu entwickelnden, armen und marginalisierten Süden“ definiert.

UNTERRICHTS- MATERIAL FLÜCHTLINGE (FOTOS)

THEMA

—
**Vielfältige Realitäten von Flucht
oder Migration**

ZIELE

- • **Einen Perspektivenwechsel vollziehen**
• **Auf Fotos dargestellte Menschen in
Fluchtsituationen verstehen**

VORAUSSETZUNGEN

ZEIT

—
**Keine Angabe, geschätzt circa
1–2 Stunden**

TEILNEHMENDENANZAHL

—
Beliebig

RAUM

—
Ein Raum

MATERIALIEN

—
**Arbeitspaket inklusive Fotos,
Papiere, Stifte**

LITERATUR & LINKS

—
**Karl Kübel Stiftung:
Unterrichtsmaterialien, „Arbeitspaket
Flüchtlinge, Lernstation 3: Fotos“**

**Die Übung inklusive der Fotos kann
heruntergeladen werden unter:
[www.kkstiftung.de/127-0-Arbeitspaket-
Fluechtlinge.html](http://www.kkstiftung.de/127-0-Arbeitspaket-Fluechtlinge.html)**

ABLAUF

Es werden 25 Fotos zum Themenfeld Flucht und/oder Migration an der Wand aufgehängt, die sehr unterschiedliche Lebens- und Alltagssituationen zeigen, zum Beispiel eine deutsche Grundschullehrerin, die in Griechenland Deutschunterricht gibt, Jugendliche in Deutschland in einer Ausstellung mit dem Titel ‚Clandestino Illegal‘, eine afghanische Frau in einem pakistanischen Flüchtlingslager oder Kinder, die unter Militärschutz im Kosovo spielen. Die Schüler_innen bekommen nun den Arbeitsauftrag: „Wähle ein Foto aus. Versetze dich in eine Person auf dem Foto. Schreibe aus ihrer Perspektive einen Brief oder einen Tagebucheintrag, vielleicht auch ein Gedicht oder einen Rap.“

Auf einer Liste wird das Entstehungsjahr, die Quelle in Form der Organisation, teilweise ein_e Fotograf_in sowie eine kurze Bildunterschrift genannt, hier einige Beispiele: „Mutter mit Kind im Kosovo, 2000“, „Ruandische Flüchtlinge in Zaire, 1994“ oder „Familien-Schlafzimmer im Asylantenheim in Deutschland, 2002“. Die Schüler_innen sollen „der Botschaft der Bilder auf den Grund kommen und dadurch die dargestellten Menschen in ihrer konkreten Lage zu verstehen versuchen. Was könnten sie gerade denken? Wohin gehen sie? Wie sieht ihre Zukunft aus?“

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Die Bilder zeichnen sich durch eine sehr hohe Unterschiedlichkeit der Situationen aus. Dadurch kann ein sehr vielfältiger Eindruck von Menschen, die migrieren oder flüchten sowie von den betreffenden Lebenssituationen entstehen. So können Gegenbilder zu gängigen Stereotypen geschaffen werden. Leider werden den Schüler_innen keine Informationen zu den tatsächlichen Umständen der fotografierten Personen sowie zu den Hintergründen und Beweggründen der Flucht oder Migration gegeben. Es wird nicht zwischen Flucht und anderen Formen von Migration explizit unterschieden. Dem, was sich die Schüler_innen über die Personen ausdenken, wird demnach zumindest in dieser Übung nichts entgegengestellt, die Überlegungen bleiben (vorerst) spekulativ und vermutlich werden einige Stereotype reproduziert. Auch das Ziel der Übung, einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, in dem die Schüler_innen versuchen, die Menschen zu verstehen, ist daher nur mit dieser Übung vermutlich nicht zu erreichen. Der Begriff „Asylantenheim“, welcher in einigen Bildunterschriften verwendet wird, kann ebenfalls zu einer Reproduzierung von Stereotypen führen. Es wäre daher wichtig, den Begriff gemeinsam mit Schüler_innen zu diskutieren und ihn in Frage zu stellen.

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

Ein Austausch mit den Schüler_innen über die Assoziationen, welche die Bilder bei ihnen hervorriefen, kann angeregt werden. Welche Bilder entstanden bei den meisten Schüler_innen im Kopf, waren diese ähnlich? Woher kommen diese Assoziationen? Welche Fragen kamen beim Betrachten der Fotos auf, welche Informationen fehlen? Möglich wäre, die jeweiligen Hintergründe der Fotos im Anschluss zum Nachlesen auszuteilen (wenn diese noch recherchiert werden können), um sie besser einordnen zu können, die Unterschiedlichkeit von Migration/Flucht-Kontexten aufzuzeigen und ein tatsächliches Einfühlen zu ermöglichen. Auch könnten evtl. Fotos zur Flucht aus der DDR nach Westdeutschland oder innerhalb Deutschlands im zweiten Weltkrieg ergänzt werden (aber Vorsicht vor Überfrachtung!).

Rassismus und Kulturalisierungen zum Thema machen

Im Rahmen der Veranstaltungen des Projektes 2014 führte ebasa mit Trainer_innen und Multiplikator_innen verschiedene Übungen und Methoden durch, deren Ziel es ist, für Rassismus und Kulturalisierungen zu sensibilisieren und/oder entgegenzuwirken. Einige der erprobten Übungen sowie die wertvollen Erfahrungen und Kommentare der Trainer_innen und Multiplikator_innen möchten wir teilen. Zuvor noch einige grundsätzliche Gedanken zur Herangehensweise.

WIE NUN MIT KULTURALISIERUNGEN IN ÜBUNGEN UMGEHEN?

Wie schon zwischen den Zeilen angeklungen ist, steht Globales Lernen vor dem Dilemma, sich mit Kultur und kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen sowie beides zu thematisieren ohne erneut eindeutige Zuschreibungen aufgrund kultureller Zugehörigkeiten vorzunehmen. Natürlich lässt sich dieses Dilemma nicht kurzerhand auflösen, es wurde jedoch deutlich, dass die Methoden und Materialien sowie die Art und Weise des Sprechens über Kultur und die dabei verwendeten Bilder kritisch hinterfragt werden müssen.

Martin Sökefeld, Professor für Ethnologie an der Universität München, verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des „kulturellen Metawissens“. Er fordert, dass in Bildungsangeboten nicht die Vermittlung von "kulturellem Sachwissen" – also dem Wissen über bestimmte Kulturen – im Mittelpunkt stehen soll, sondern vielmehr auf die Problematik des Kulturbegriffs an sich hingewiesen werden muss.³⁶ Dadurch erlangen die Teilnehmenden der Bildungsangebote Wissen auf einer Metaebene und lernen dabei sich selbst, ihre Aussagen und ihre machtvollen Positionen kritisch zu reflektieren.

Diese Weise ermöglicht, den Zusammenhang zwischen der Verwendung des Begriffs Kultur, Zuschreibungen aufgrund vermeintlicher kultureller Zugehörigkeit (Kulturalisierungen) und gesellschaftlichen Ungleichheiten deutlich zu machen. Ein Verständnis über den Konstruktionscharakter von Kultur und die kritische Reflexion der Machtbeziehungen, die im Sprechen über Kultur entstehen, trägt dazu bei, Diskriminierungen aufgrund realer oder fiktiver kultureller Zugehörigkeiten bewusst zu machen und somit rassistische Strukturen zu verhindern. Allerdings ist es nicht immer zielführend, alle Kritikpunkte eines alltäglichen Kulturverständnisses zu thematisieren, die Komplexität von neueren Kulturverständnissen darzulegen, oder gar Kultur als Begriff abschaffen zu wollen. Je nach Zielgruppe kann das gegenläufig wirken. Von daher gilt es sich an den Teilnehmenden zu orientieren. Allgemein ist natürlich festzuhalten, dass das Gelingen von Methoden und Übungen an erster Stelle vom Erfahrungsschatz und dem Hintergrundwissen der Trainer_innen abhängt.³⁷ Eine gute Vorbereitung (möglicherweise im Trainer_innen-Team) und Verständigung über Inhalte sowie Absprachen, wie miteinander gearbeitet werden soll, sind eine entscheidende Voraussetzung.

Methodensammlungen zur Weiterarbeit mit dem Thema

- Methodensammlung → DGB-Thüringen: „Bausteine Antirassistischer Bildung“
- Methodensammlung → Anti-Bias-Werkstatt Berlin: „Methodenbox. Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit.“
- Methodensammlung → Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland: „Perspektivwechsel – Theoretische Impulse, Methodische Anregungen“
- Methodensammlung → Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule: „Interkultureller Dialog“
- Übung → GladT e.V.: Handreichungen für emanzipatorische Jugendarbeit. Daraus: „Ein Schritt nach vorne/In der Mitte der Gesellschaft“
- Methodensammlung → Dissens e.V.: Verschiedene Übungen der intersektionalen Gewaltprävention

³⁶ Sökefeld, Martin 2009: *Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*.

³⁷ Zur Vorbereitung einer Übung siehe auch „Was können Trainer_innen tun?“ in diesem Heft.

KULTUR-BAROMETER

THEMA

—

**Eigenes Kulturverständnis,
Chancen und Gefahren verschiedener
Kulturverständnisse**

ZIELE

—

- **Einstieg zur Auseinandersetzung mit dem eigenen und anderen Kulturverständnissen**
- **Bei Vertiefung: Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturverständnissen**

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

**Je nach Ausführung 45 Minuten –
2 Stunden (je nach Ausführlichkeit
der anschließenden Diskussion)**

TEILNEHMENDENANZAHL

—

Mindestens 10, beliebig erweiterbar

RAUM

—

**Ein großer Raum, der genügend Platz
zum Aufstellen der Teilnehmenden
bietet**

MATERIALIEN

—

**Zettel, Klebeband, Stifte, Flipchart
oder Moderationskarten für die
Kleingruppen**

LITERATUR & LINKS

—

**Die Methode „Kultur-Barometer“ wurde
im Projekt „Kulterbunt“ der Pfadfinder
Hessen entworfen – vielen Dank an
die Entwickler_innen! Ebasa hat sie
überarbeitet. [www.hessen.pfadfinden.de/
projekte/kulterbunt/praktisches](http://www.hessen.pfadfinden.de/projekte/kulterbunt/praktisches)**

**Eine Beschreibung der allgemeinen
Variante „Meinungsbarometer“
findet sich unter anderem in: DGB
Bildungswerk Thüringen 2008: Baustein
zur nicht rassistischen Bildungsarbeit
und kann direkt abgerufen werden
unter: [www.baustein.dgb-bwt.de/B6/
Meinungsbarometer.html](http://www.baustein.dgb-bwt.de/B6/Meinungsbarometer.html)**

ABLAUF

Im Raum wird eine gedachte (oder mit Klebeband geklebte) Linie im Sinne eines Barometers vorgestellt. An den Enden der Linie liegen jeweils Zettel mit den Worten „Stimme vollkommen zu“ oder „Stimme gar nicht zu“. Die Teilnehmenden sollen sich nun zu vorgelesenen Aussagen gemäß ihrer Meinung oder ihres Gefühls auf das Barometer stellen. Stimmen sie einer Aussage also eher zu, stellen sie sich dementsprechend näher an das Ende mit dem Zettel „Stimme vollkommen zu“. Haben sie keine Meinung zu einer Aussage, stellen sie sich in die Mitte der Linie. Die ganze Länge des Barometers kann dabei ausgenutzt werden.

Hier eine Auswahl an möglichen Aussagen, die vorgelesen werden können:

Kultur...

- ... ist unsichtbar
- ... ist überall
- ... ist was in der Oper passiert
- ... ist schützenswert
- ... wird missbraucht
- ... hat jeder Mensch
- ... bestimmt, wie ich mich verhalte
- ... kann gefährlich sein
- ... kann ich schmecken
- ... kann ich ignorieren

Kulturen...

- ... sind oft im Konflikt miteinander
- ... passen manchmal besser zusammen,
manchmal überhaupt nicht
- ... brauchen immer einen Staat um
zu existieren
- ... kann ich nur verstehen, wenn ich
in ihnen aufgewachsen bin
- ... hat jeder Mensch sehr viele in sich

Die deutsche Kultur...

- ... hat bestimmte Standards
- ... ist undefinierbar
- ... besteht aus Distanz, Pünktlichkeit
und Fleiß
- ... ist immer im Wandel
- ... lässt sich zurückverfolgen bis
zur Reichsgründung

Während der Positionierung sollen die Teilnehmenden insbesondere auch darauf achten, welche Personen häufig neben ihnen stehen. Im Anschluss bilden die Teilnehmenden, welche häufig nebeneinander standen eine Kleingruppe. In der Kleingruppe findet ein Brainstorming zur Frage statt „Was ist für euch Kultur?“. Die Ergebnisse werden danach im Plenum vorgestellt und anschließend diskutiert.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Auf ebase-Seminaren erwies es sich manchmal nützlich, an die Diskussion eine erste vereinfachte Einordnung der gesammelten Ideen, beispielsweise in eher „offen-flexible“ Kulturverständnisse (in den Sozialwissenschaften als konstruktivistisch bezeichnet) und eher „geschlossene, nicht wandelbare“ Kulturverständnisse (in den Sozialwissenschaften als essentialistisch bezeichnet) zu treffen (siehe dazu z.B. einführender Artikel dieses Hefts). Die in der Variante der Pfadfinder genannte Kulturdefinition finden wir wenig hilfreich.

Insbesondere wenn Personen mit sehr unterschiedlichen Wissensbeständen zum Thema Kultur teilnehmen, kann so vermieden werden, dass einerseits akademische Fachdiskurse, andererseits die große Vielfalt an Verständnissen zur Verwirrung oder Frust bei den Teilnehmenden führen.

Weiterführende Fragen bei einer Zielgruppe, die sich schon etwas mehr mit Kulturverständnissen auseinandergesetzt hat sind z.B.: Was kann schwierig sein an einem geschlossenen, eher alltäglichen Verständnis von Kultur? Wer benutzt Kultur und wozu?

Für eine Gruppe, welche sich bisher wenig mit Kultur als Begriff beschäftigt hat, bietet es sich an, mit der Übung „Die Zitrone“ anzuschließen.

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

Nach jeder Aussage, nachdem sich die Teilnehmenden auf dem Barometer positioniert haben, können einzelne Teilnehmende erläutern, warum sie an der gewählten Stelle stehen. Vorsicht: Dies kann leicht sehr langwierig werden, daher evtl. einschränken auf kurze Erläuterungen oder pro Aussage nur eine Person nach der Positionierung zu Wort kommen lassen.

DIE ZITRONE

THEMA

Vorurteile, Stereotype, Kultur und Kulturalisierung

ZIELE

- **Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Stereotypen, Kategorisierungen**
- **Sensibilisierung für Heterogenität innerhalb von (vermeintlich homogenen) Gruppen**
- **Kritische Haltung gegenüber Kulturalisierungen entwickeln**
- **Einstieg in das Thema Diversität**

VORAUSSETZUNGEN

ZEIT

Circa 30–40 Minuten als Einstiegsübung, circa 60 Minuten mit ausführlicher Auswertung

TEILNEHMENDENANZAHL

10–30 Personen

RAUM

Ein großer Raum

MATERIALIEN

Halb so viele Zitronen oder ähnliche Früchte wie Teilnehmende, Flipchart, Stifte, Moderationskarten, Pinnadeln

LITERATUR & LINKS

Quelle der beschriebenen Übung: Anti Bias Werkstatt Berlin 2007: Methodenbox. Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit.

ABLAUF

Der Gruppe wird zunächst eine einzelne Zitrone von weitem gezeigt. Die Teilnehmenden rufen der Leitung Eigenschaften der Zitronen zu, die unter der Überschrift „Zitronen sind...“ auf einem Plakat gesammelt werden (z.B.: gelb, rund, sauer). Daraufhin werden die Teilnehmenden gebeten, sich alleine oder zu zweit (je nach Anzahl der Zitronen) aus einem großen Korb Zitronen je eine auszusuchen und diese genau zu betrachten. Im Zweierteam oder von der Einzelperson wird die genaue Beschreibung der gezogenen Zitrone aufgeschrieben. Nach einer Weile werden alle Zitronen eingesammelt, gut gemischt. Die Teilnehmenden sollen nun zum Korb gehen und ihre ‚eigene‘ Zitrone wieder herausfinden. Folgend werden einige der Beschreibungen der „eigenen Zitrone“ im Plenum vorgestellt.

In der gemeinsamen Auswertung können folgende Fragen gestellt werden:

- Wie konntet ihr die eigene Zitrone herausfinden, woran habt ihr sie erkannt?
- Was hat euch überrascht?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen dem allgemeinen Plakat vom Beginn und den spezifischen Plakaten und warum gibt es diese?
- Was kann man aus dieser Übung bezüglich des eigenen Alltags lernen?
- Wie ist es möglich, dass wir klare Vorstellungen über eine bestimmte Gruppe haben, obwohl diese im Widerspruch zu einzelnen Individuen stehen, die wir kennen?
- Wenn ihr an Kultur denkt, was kann man aus dieser Übung lernen?

Thematisiert werden kann in der Gruppe weiterhin folgender Aspekt: Im Alltag greifen wir auf Allgemeinwissen, Stereotype über eine bestimmte Gruppe oder „Kultur“ zurück, was in der direkten Begegnung oft wenig hilfreich ist. Häufig ordnen sich Menschen unterschiedlichen Kulturen, vielfach gleichgesetzt mit Nation, zu, obwohl in der betreffenden Situation andere Zugehörigkeiten (z.B. der Beruf, das Alter, der Wohnort) relevanter sein können.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Es kann passieren, dass Teilnehmende einen Vergleich zwischen Zitronen und Menschen ziehen und das Thema auf vermeintliche „Menschenrassen“ übertragen. Hier sollte auf jeden Fall klargestellt werden, dass die Zitrone nur ein symbolischer Aufhänger ist, dass es keine „Menschenrassen“ gibt und es sollte gemeinsam mit der Gruppe besprochen werden, welche Gefahren in diesem Vergleich liegen.

Weitere, sehr ausführliche Anregungen zur Auswertung der Übung finden sich in der angegebenen Originalquelle der Anti Bias-Werkstatt Berlin.

KAY IN DER MENSA

THEMA

- **Alltagsverständnis von Kultur und seine Gefahren**
- **Rassismus und Kulturalisierungen**

ZIELE

- **Aktives Üben und Mutmachen, eigene Meinungen über Kultur zu äußern**
- **Argumente zum Alltagsverständnis von Kultur und seinen Gefahren erkennen und austauschen**
- **Sprachlosigkeit gegenüber alltäglichen, evtl. gängigeren Meinungen überwinden**

VORAUSSETZUNGEN

ZEIT

Circa 45 Minuten

TEILNEHMENDENANZAHL

Mindestens zehn Personen

RAUM

Ein Raum

MATERIALIEN

3 Stühle

LITERATUR & LINKS

Die Methode wurde von ebasa entwickelt.

ABLAUF

Das Rollenspiel simuliert eine alltägliche Diskussion und fordert die Anwesenden auf, sich zu positionieren und Argumente auszutauschen. Darauf aufbauend lassen sich Kulturalisierungen und ihre Mechanismen direkt ansprechen und analysieren.

Zwei bis drei Personen beginnen mit dem Rollenspiel; die Teilnehmenden sitzen im Kreis um die Spielenden herum. Die spielenden Personen können entweder Trainer_innen sein oder Teilnehmende, die zuvor über ihre Rolle informiert werden. Die Rollenspieler_innen beginnen folgende Situation zu spielen:

Kay (Trainer_in oder Teilnehmer_in) sitzt mit zwei Freund_innen (ebenfalls Trainer_innen oder Teilnehmer_innen) in der Mensa beim Mittagessen und beschwert sich über seine Referatsgruppe. Dabei wird deutlich, dass er die Konflikte innerhalb der Gruppe mit der Kultur seiner Mitreferenten erklärt, zum Beispiel so: „Er kommt halt immer zu spät, das scheint in Italien in Ordnung zu sein, aber hier nervt es nur!“ oder „Das ist diese südländische Kultur, der macht alles so locker und nimmt das nicht ernst!“. Der Arbeitsauftrag der Rolle Kay ist, möglichst alltagsnahe Erklärungsmuster zu finden, in denen mit der kulturellen Zugehörigkeit argumentiert wird. Kay soll seine Freund_innen dabei überzeugen, dass eine ‚kulturell-homogene‘ Gruppe schlicht effektiver sei. Die Rolle der Freund_innen ist es, zu versuchen, gegen Kays Erklärungsansatz zu argumentieren und diesen zu hinterfragen.

Im Laufe des Rollenspiels sollen sich zunächst zuhörende Teilnehmende „eintauschen“, sobald sie eigene Ideen für das Gespräch haben. Dazu tippen sie auf die Schulter einer der Spielenden, nehmen dann ihren Platz ein und führen das Rollenspiel fort. So können sich alle Teilnehmenden an der Diskussion beteiligen und es werden möglichst viele Argumente ausgetauscht. Es schließt sich eine Diskussion an, die mit den eigenen Gefühlen und Gedanken während der Übung beginnen kann, z.B.: Was fiel mir während der Diskussion schwer? Was war einfach? Wie habe ich mich gefühlt? Welche Emotionen habe ich wahrgenommen? Was ist mir bei der Übung deutlich geworden?

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Die Übung ist insbesondere geeignet für Personen, die sich zuvor schon mit den Problemen im Zusammenhang mit der Idee „Kultur“ auseinandergesetzt haben. Sie bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine vertiefte Beschäftigung. Zu vermeiden ist dabei ein Prüfungscharakter: Es geht nicht um ein Abfragen von gelernten (vermeintlich korrekten) Aussagen, wohl aber um den offenen Versuch, neue Konzepte und Ansätze praktisch anzuwenden. Dennoch bietet es sich ebenso an, die Übung vor einem Input (oder weiteren Übungen) durchzuführen, um das Thema sowie die eigene Position auszuloten. Problematisch an der Übung ist, dass Kulturalisierungen und damit verbundenen Stereotypen und Rassismen Raum gegeben wird. Es ist daher unerlässlich, im Rollenspiel benutzte Muster in späteren Übungen und Diskussionen zu thematisieren.

VARIANTEN

Das Setting kann jeweils an die Wünsche der Teilnehmenden angepasst werden: Kaffeetrinken im Kreis der Familie, Gespräche im Zug, etc.

Wenn die Methode als Einstieg ins Thema Kultur verwendet wird, können anknüpfend an das Rollenspiel die vertretenen Kulturkonzepte gesammelt werden. Hierbei bietet sich eine Gliederung der Kommentare an. Die Satzfänge „Kultur ist...“ und „Kultur erklärt...“ – z.B. visualisiert an einer Tafel – helfen bei der Sammlung und Gliederung der unterschiedlichen Verständnisse von Kultur.

„ZU BESUCH AUF DER INSEL ALBATROS“ ODER „BEI ALEX UND LUCA“

THEMA

—

Kulturverständnis und kulturelle Brille

ZIELE

—

- **Die Teilnehmenden überdenken ihre eigene kulturelle Brille und Stereotypen.**
- **Einen kritischen Blick auf eigene Stereotype**
- **Die Vorstellung von Kultur als Container in Frage stellen**

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

Circa 2–3 Stunden

TEILNEHMENDENANZAHL

—

Beliebig, gegebenenfalls zur Auswertung und Diskussion der Übung in Kleingruppen à circa 10 Personen aufteilen

RAUM

—

Ein großer Raum zum Aufführen des kurzen Theaterstücks, Räume zur Diskussion je nach Teilnehmendenzahl

MATERIALIEN

—

Variante „Alex und Luca“: Stuhl, Karton als Fernseher, Fernbedienung, Tisch, Topf, Kochlöffel, Tüte mit Lebensmitteln, Handy, zwei Trainer_innen als Schauspieler_innen. Für die anschließende Diskussion und Auswertung: Meta-planpapier an der Wand oder Flipchart, Stifte.

LITERATUR & LINKS

—

Insbesondere die ältere Version dieser Übung „Zu Besuch auf der Insel Albatros“ wird häufig in der Vorbereitung von Freiwilligen für ihren Aufenthalt im Ausland eingesetzt und es existieren unterschiedliche, leicht voneinander abweichende Versionen. Etwa auf Englisch und Deutsch hier: www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-274/albatros.pdf

ABLAUF

In dieser Übung geht es um die Begegnung mit einer den Teilnehmenden unbekanntem Kultur. In der älteren Variante geschehen während des Besuchs bei den Bewohner_innen der fiktiven Insel Albatros einige Dinge, die in den Augen der (westlichen) Besucher_innen den eigenen (und meist als universell empfundenen) Normen widersprechen. Zwei Trainer_innen spielen hierbei jeweils einen Mann sowie eine Frau, welche auf der Insel Albatros leben und bestimmte Handlungen vornehmen. Eine neuere Variante, die einige kritische Aspekte dieser Methode umgeht, wurde unter dem Titel „Alex und Luca“ in Trainer_innen-Kreisen des ASA-Programms entwickelt. Hier spielt sich die Szene als Stummfilm in einem Wohnzimmer ab.

Nach dem verstörenden Besuch bei den Albatros (alte Variante) bzw. der Betrachtung des Stummfilms (neue Variante) folgt generell eine Besprechung mit den Teilnehmenden. Dabei bietet es sich an, gezielt nach Beobachtungen, Gefühlen und Interpretationen zu fragen und diese visuell getrennt gut sichtbar zu notieren. Anschließend wird eine Auflösung vorgelesen, wie die gespielte Situation tatsächlich zu erklären ist. Den Teilnehmenden wird dadurch klar, dass sie die meisten Beobachtungen „falsch“ eingeschätzt haben. In der Kultur Albatros gelten andere – um nicht zu sagen gegenteilige – Bewertungen, Konventionen und kulturelle Normen; in der neuen Variante „Alex und Luca“ entspricht die Auflösung ebenfalls selten den vorherigen Interpretationen der Teilnehmenden. Auf diese neue Erkenntnis folgt eine gemeinsame Reflexion, in welche auch die Beiträge aus der ersten Besprechungsrunde einbezogen werden.

Die genaue Anleitung der neueren Version „Alex und Luca“ findet sich unten. Zur Beschreibung der älteren Versionen siehe die angegebenen Links.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFABRUNGEN

Die ältere Variante dieser Übung bedient sich eines allgemeinverständlichen, teils impliziten Kulturbegriffs, der selten – und erst recht nicht während der Übung – hinterfragt wird. Durch die Besuchssituation bei den Albatros verstärkt, werden nicht nur zwei Kulturen als klar voneinander abgrenzbar dargestellt, sondern auch ihre grundsätzliche Andersartigkeit angenommen. Wer rechnet in diesem Setting überhaupt noch mit Vertrautem oder Gemeinsamkeiten? Je nach Gestaltung, z.B. von Kleidung, werden in der Übung bestehende Stereotype reproduziert und verstärkt. Etwa, wenn den „modern“ gekleideten Teilnehmenden plötzlich „primitive“ Albatros in Baströcken, bunten Tüchern und Federschmuck gegenüber stehen. Oftmals selbstverständlich angenommen wird in der Nachbesprechung der Übung meist auch, dass die wenigen Angetroffenen alle Bewohner_innen der Insel vertreten und so handeln, wie es alle Inselbewohner_innen tun würden. Auch verschwinden andere Erklärungen meist hinter einer schwammigen Vorstellung ihrer abstrakten „Kultur“. Welche Rolle spielen zum Beispiel die wirtschaftliche Situation, die Bildung oder die politischen Meinungen der einzelnen Angetroffenen für die dargestellten Verhaltensformen der getroffenen Personen von Albatros? In der Regel bleiben diese Fragen unbeachtet und ganz selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass sich ihr gesamtes Handeln aus nichts anderem als ihrer „Kultur“ speist und damit eindeutig durch ihre kulturelle Zugehörigkeit erklären lässt, die als nicht veränderlich wahrgenommen wird. Mögliche Konflikte um kulturelle Werte, Bräuche oder soziale Stellungen innerhalb der Gesellschaft auf Albatros bleiben ebenso ausgeblendet wie Individualität. Kurzum vermittelt die Übung eine Vorstellung von Kulturen als einheitliche, abgrenzbare Gruppen

mit bestimmten Lebensweisen, die ihre Mitglieder vollständig „in der Hand haben“ und ihr Handeln bestimmen. Dass sich „Kultur“ verändern kann oder dass Mitglieder einer Gesellschaft auch unterschiedlicher Meinung sind, was ihre „Kultur“ ausmacht, wird vernachlässigt.

Dem gegenüber stehen eine lebendige Erfahrung „am eigenen Leib“ und vielfältige Möglichkeiten zum Nachdenken, welche auch die genannten Schwachstellen der Übung selbst umfassen können und sollten. Einige Fragen, die während der Übung eingebunden werden können, sind zum Beispiel: Wozu braucht es hier den Begriff „Kultur“? Gibt es solche Situationen nicht auch „bei uns“? Welche anderen Elemente wie z.B. Alter, Beruf/Ausbildung, wirtschaftliche oder gesundheitliche Situation oder Wohnort (Dorf/Stadt) können ebenfalls nützlich zur Erklärung des Verhaltens der Personen sein? Unterm Strich birgt die Verfremdung des „Eigenen“ durch die eindeutige Abgrenzung zum „Anderen“ zwiespältige Potenziale, die stark von der individuellen Umsetzung und Auswertung der durchführenden Personen abhängen. Vermutlich unbewusst reproduziert die Übung in Form der älteren Version „Albatros“ die Vorstellung von Kulturen als „Container“ und läuft Gefahr, diese bei den Teilnehmenden zu verfestigen.

Werden diese Schwachstellen beispielsweise in der Nachbesprechung deutlich gemacht und als Lernchance aufgegriffen, kann diese Reflexion dazu beitragen, gängige Denkmuster aufzubrechen. Die neuere Variante „Bei Alex und Luca“ vermeidet Stereotype und Exotismen und ermöglicht somit das Aufbrechen eines starren Kulturbegriffes. Als kleiner „Nachteil“ dieser Version kann gesehen werden, dass besondere Momente der Verwirrung von den Teilnehmenden weniger intensiv empfunden werden können. Da diese Momente vermutlich insbesondere durch die Exotismen bedingt sind, kann der Verzicht darauf allerdings getrost in Kauf genommen werden!

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

„BEI ALEX UND LUCA“

Ein ausdrückliches Dankschön an die Entwickler_innen! Diese Variante wurde nicht von ebase erstellt, sondern entstand in einem kreativen Trainer_innenpool von ASA. Den Teilnehmenden wird hier kein „Besuch“ sondern das gemeinsame Betrachten eines Stummfilms angekündigt.

ABLAUF DES STUMMFILMS FÜR DIE SCHAUSPIELENDEN TRAINER_INNEN

AUSGANGSSITUATION: Alex ist zu Luca ziemlich freundlich, weil Alex die schlechte Laune von Luca halbwegs versteht, ist aber an sich in Eile und findet auch, dass Luca ziemlich nachtragend ist. Luca ist eher ignorant und unfreundlich, gibt keine Befehle, sagt aber nur das Nötigste.

SZENE:

- Luca, sitzt schon auf dem Sofa, das Bein auf dem Tisch, guckt Fernsehen, kaut Brötchen
- Alex kommt mit Einkaufstüten rein, sagt freundlich „Hallo? Wie geht es dir?“
- Luca reagiert eher unfreundlich/ignorant, sagt, dass er/sie die Zeitung möchte, die Alex gerade mitgebracht hat.

- Alex bringt die Zeitung. Fragt, ob Luca sonst noch etwas braucht.
- Luca: „Einen Kaffee mit Milch“
- Alex holt den (ist schon in der Kaffeemaschine), Luca legt die Zeitung wieder weg und schaut weiter fern.
- Alex soll aus dem Bild gehen! Alex will gehen, Luca ruft sie zurück, möchte die Fernbedienung haben, bekommt sie.
- Alex geht. Das Handy von Luca klingelt, Luca ruft Alex, Alex holt es.
- Luca telefoniert, Alex fängt an zu kochen, Luca ruft Alex, braucht einen Stift, um sich etwas aus dem Telefonat aufzuschreiben.
- Alex kocht weiter. Luca braucht den Laptop, Alex bringt ihn, geht zurück zum Kochen.
- Luca hat Probleme mit dem Laptop, flucht, Alex kommt, ohne, dass sie/er gefragt wurde und hilft, Luca noch genervter (weil er/sie gar nichts alleine hinbekommt! Es sieht aber so aus, als ob Alex etwas falsch gemacht hat!).
- Alex nimmt Essen schnell vom Herd, muss zur Arbeit.
- Luca ist kalt, Alex soll Fenster zu machen. Alex macht es, holt den Rucksack, gibt Luca Kuss auf die Wange „Bis später“, geht raus.

AUFLÖSUNGSTEXT

Der Stummfilm war ein Video, das ein Mädchen von ihren Eltern gedreht hat. Sie hat uns dazu die Situation in ihrer Familie erzählt:

Luca und Alex sind ein Paar und wohnen seit 3 Jahren zusammen. Vor kurzem hat sich Luca eine Achillessehne gerissen und kann seitdem weder lange aufrecht stehen, noch lange laufen, weil Luca dann Schmerzen bekommt. Dies schränkt Luca im Alltag stark ein. So kann Luca z.B. die Arbeiten im Haushalt, die Luca sonst übernimmt, nicht ausführen. Alex unterstützt Luca deshalb so oft wie möglich.

Gestern hatte Luca einen Termin im Krankenhaus, zu dem Luca von ein Freund gebracht wurde. Alex sollte Luca abholen, vergaß das jedoch vollkommen. Nach längerem Warten humpelte Luca schließlich alleine nach Hause. Der Weg war so für Luca ziemlich mühsam und lang.

Aus diesem Grund sind heute, während der Videoaufnahme der Tochter, die Schmerzen dementsprechend groß und Lucas Laune ist nach einer unruhigen Nacht sehr schlecht. Alex hat deshalb ein sehr schlechtes Gewissen gegenüber Luca und hilft Luca heute besonders viel. Alex hat zwar gerade selber Stress, da Alex gleich zur Arbeit los muss, kocht aber für Luca trotzdem schnell noch das Mittagessen, weil Luca sich eben nicht gut bewegen kann.

DER VIELFÄLTIGE BLICK

THEMA

—

Wirkmächtigkeit von Bildern und Sprache

ZIELE

—

Auseinandersetzung mit der Wirkmächtigkeit von Bildern und Sprache, exotischen Darstellungen und Stereotypen

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

Mindestens 60 Minuten

TEILNEHMENDENANZAHL

—

Ab 15 Personen, die in fünf Kleingruppen unterteilt werden

RAUM

—

Mindestens ein Raum, in den fünf Gruppentische passen

MATERIALIEN

—

Fünf Tische, Flipchart & Stifte, Rollenkartchen, drei Fotosätze à 18 sehr unterschiedlichen Fotos von Szenen in einem Land des Globalen Südens, die für die verschiedenen Rollen genutzt werden können

LITERATUR & LINKS

—

Originalquelle: Informationsbüro Nicaragua 2011: Fokuscafé Lateinamerika. Werkheft Geschichte und Klischees. Herunterzuladen unter: www.bildungskoffer.org/inhalt/fokuscaf%C3%A9-lateinamerika-bildungsmaterialien-zu-den-themen-geschichte-und-klischees-%C3%B6konomie-m

Hilfreiche Hintergrundinformationen für die Auswertung: iz3w 2014: Wer erzählt? Fotografie und Macht. Heft 343.

ABLAUF

Die Teilnehmenden werden auf fünf Tische im Raum aufgeteilt, an denen sie jeweils eine Rollenkarte vorfinden (In der zitierten Version: Reiseveranstalter für Traumurlaube, Alternative_r Rucksackreisende_r, Mitarbeiter_in einer Entwicklungshilfeorganisation, indische_r Student_in, indische_r Manager_in). Nun wählt jede Gruppe aus 18 Bildern (alle Bilder sind dreifach vorhanden) fünf Bilder aus, die sie passend für ihre Rolle findet. Anschließend klebt die Gruppe die Bilder auf ein Flipchart und notiert jeweils einen selbst ausgedachten Slogan darunter. Sind alle Gruppen fertig, stellen sie ihre Ergebnisse in der Großgruppe vor (ca. 20 Min).

Daraufhin leiten die Trainer_innen eine Reflexion an, in der folgende Aspekte besprochen werden können (circa 40 Minuten):

- Wie konntet ihr euch in die jeweilige Rolle einfühlen?
- Welche Assoziationen haben die jeweiligen Bilder bei euch geweckt? Wie seid ihr zur Wahl der Bilder und der Beschriftungen gekommen?
- Was wollten die Gruppen mit Bildauswahl/Beschriftungen erreichen? Wer sollte angesprochen werden? Welche Gefühle sollten damit geweckt werden?
- Interessen, Gefühle, Positionen der abgebildeten Personen
- Welches Bild von dem betreffenden Land bleibt aufgrund der Bildauswahl/Beschriftungen haften?
- Was wären alternative Bilder/Beschriftungen?
- Transfer: Welche Bilder sind zu bestimmten Ländern des Globalen Südens dominant? Was sind mögliche Gründe dafür?
- Was bewirken bestimmte dominante Bilder in Europa/Deutschland?
- Was wäre ein sensibler, verantwortungsvoller Umgang mit Bildern und Texten – zum Beispiel in unserer eigenen Arbeit?

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Die Übung spiegelt einen wenig reflektierten Blick auf das vermeintlich „Andere“ wider und ist deshalb nur bedingt gefahrlos. So wurde in ebase-Seminaren kritisiert, dass anhand des Wählens der Bildunterschriften Stereotype wiederholt würden und dies womöglich in einer amüsanten und daher unangemessenen Art und Weise geschehe. Die Trainer_innen sollten sich zuvor überlegen, wie sie mit solchen Situationen umgehen wollen. Teilnehmende eines ebase-Seminars schlugen vor, statt Fotos von Situationen in Indien Fotos von Situationen in Deutschland zur Verfügung zu stellen. Aber auch hier bleibt das Problem, dass Stereotype durch Bildunterschriften wiederholt werden.

Prinzipiell sollten sich die Trainer_innen zuvor über die Zusammensetzung der Teilnehmenden informieren, sich überlegen, ob einige von ihnen durch Reaktionen auf bestimmte Fotos negativ getroffen werden könnten und sich gegebenenfalls gegen die Durchführung dieser Übungen entscheiden.

Vorsicht ist geboten mit dem Vorgeben „richtiger“ Umgangsweisen und Lösungen, denn dies kann bei den Teilnehmenden das Gefühl bewirken, etwas aufgezwungen zu bekommen.

VERÄNDERUNGSVORSCHLÄGE

Ein neuer Fotosatz könnte erstellt werden mit der Zustimmung der Fotografierten und ihren eigenen Kommentaren zu den Fotos. Der/die Trainer_in könnte sich ausführlicher über die tatsächlichen Akteure in Indien, die einigen der Rollen nahe kommen, informieren und diese an die Gruppe weitergeben, um neues Wissen zu streuen, welches nicht den reproduzierten Stereotypen entspricht.

Ergänzende Fragen für die Auswertung:

- Unter welchen Bedingungen kann das Bild entstanden sein? Wie viele Geschichten kann ich mir dazu ausdenken?
- Warum konnte ich mich in eine bestimmte Rolle sehr leicht oder nur sehr schwer einfühlen?

WELTKARTE

THEMA

—

**Rassismus und Eurozentrismus
in Bildungsmaterialien und in der
Geschichtsschreibung**

ZIELE

—

- **Ein Bewusstsein für Eurozentrismus und Rassismus in Bildungsmaterialien schaffen**
- **Art und Weise von Geschichtsschreibung kritisch beleuchten**
- **Mut zum Umgestalten von Materialien wecken, sensible Materialien erstellen**

VORAUSSETZUNGEN

—

ZEIT

—

Mindestens 2 Stunden, kann beliebig ausgedehnt werden

TEILNEHMENDENANZAHL

—

Mindestens 5, beliebig erweiterbar

RAUM

—

Je nach Gruppengröße

MATERIALIEN

—

Folienbuch „Kulturerdteil Schwarzafrika“ (am besten kopiert oder aus einer Bibliothek geliehen, muss nicht durch den Kauf unterstützt werden), je nach Gruppengröße mehrere Ausführungen, je eine Weltkarte pro Kleingruppe, Stifte, bei längerer Arbeit Internetzugang / Literaturzugang für die Teilnehmenden

LITERATUR & LINKS

—

Klett Verlag 1997: Folienbuch „Kulturerdteil Schwarzafrika“.

Die Methode wurde von ebase entwickelt.

ABLAUF

Das Folienbuch „Kulturerdteil Schwarzafrika“ aus dem Jahr 1997 vom Klett-Verlag besteht aus Texten, Folien, Kopiervorlagen und einer Weltkarte. Anhand der Merkmalskomplexe Leitsystem/Religion, Raum/Umwelt, Geschichte/Kultur, Mensch/Bevölkerung, Wirtschaft/Infrastruktur und Literatur werden der „Kulturerdteil Schwarzafrika“ sowie neun weitere Kulturerdteile beschrieben. Das Buch für Schüler_innen der Mittelstufe soll laut Vorwort dazu anregen, sich mit dem Thema Kultur auseinanderzusetzen und die eigene Perspektive zu relativieren. Dieser scheinbar gute Ansatz wird leider nicht erfüllt. Vielmehr sind das Buch und die zugehörige Karte ein Beispiel dafür, inwiefern einige aktuelle Bildungsmaterialien ein eurozentrisches, rassistisches und vereinfachtes Bild von vielfältigen Realitäten schaffen.

In der Übung zu den Materialien werden in Kleingruppen oder im Plenum (je nach Gruppengröße) Mechanismen wie Rassismus, Eurozentrismus und die besonderen Perspektiven der „Kulturerdteilkarte“ beleuchtet. Es soll deutlich werden, dass die Darstellung und Auswahl von einzelnen Themen eng mit eurozentrischen und rassistischen Wissensbeständen verknüpft ist. Zum Einstieg können die Fragen helfen: Was fällt besonders auf? Welche Perspektiven, welche Maßstäbe werden auf der Karte verwendet? Was hat die Karte mit Rassismus oder Eurozentrismus zu tun?

Hier einige Punkte, welche beim Durchführen der Methode auf ebase-Seminaren genannt wurden:

- Europa wird mittels der gewählten Projektion größer dargestellt.
- Europa wird als Ursprung der modernen Wissenschaften und als Ursprung der Kulturgeschichte beschrieben. Angloamerika ist das scheinbar effizienteste Wirtschafts- und Zivilisationssystem.
- Vermeintliche geschichtliche Wendepunkte sind einer eurozentrischen Geschichtsschreibung entnommen.
- Anzahl der Festnetztelefone wird als Indikator für Entwicklung gewählt, Mobilfunk wird nicht einbezogen.
- Die Bevölkerung der einzelnen Kulturerdteile wird in „Rassen“ unterteilt. Bei der „Rassen“-Aufzählung stehen die „Weißen“ an erster Stelle.
- Abwertende Begriffe wie „Buschleute“ werden genutzt.

Anschließend sollen die gebildeten Kleingruppen eigene thematische Landkarten entwerfen. Leitfrage ist dabei: Wie kann eine Weltkarte gestaltet sein, die keine ausschließlich europäische Perspektive widerspiegelt und welche Eurozentrismus, Stereotypen und Rassismus vermeidet? Welche weniger bekannten Themen können aufgegriffen werden, um dominantes Wissen zu hinterfragen?

Die Themenvielfalt, die man bei der Methode einbeziehen kann, ist groß: Migrationsphänomene, Musikbewegungen, Erfindungen und vieles mehr. Beispielhaft können einige Informationen genannt werden, die auf einer Karte zur deutschen Kolonialgeschichte vermerkt sein könnten. Deutsche Kolonialgeschichte wird in deutschen Schulen kaum oder gar nicht thematisiert, aktuelle Bezüge fehlen oft gänzlich. Daher könnten auf der Karte unterschiedliche geschichtliche Daten vermerkt sein, wie z.B. Kriege in den Kolonien (z.B. Maji-Maji-Krieg, Herero-Genozid), Unabhängigkeitsdaten, Namen von Kolonialbeamten oder lokalen Widerstandsfiguren. Statt die Migration nach Europa aufzugreifen, könnte auch das Thema der Migration in die Kolonien bzw. in den Globalen Süden (z.B. seit 1600 nach Südafrika) dargestellt werden. Um aktuelle Bezüge zum Alltag von Schüler_innen herzustellen, könnten auch aktuelle Straßen- oder Schulnamen mit kolonialem Bezug auf der Karte eingetragen werden.

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Die Analyse der „Kulturerdteilkarte“ eignet sich zur Vertiefung eines Verständnisses für rassistische oder eurozentrische Darstellungen. In Gruppen, die sich bisher wenig mit Rassismus oder Eurozentrismus beschäftigt haben, kann sie zur Veranschaulichung während eines Inputs eingesetzt werden. Daran kann dann das Erstellen eigener Karten angeschlossen werden.

IN DER MITTE DER GESELLSCHAFT

THEMA

Privilegien, Stereotypen, Rassismus, Intersektionalität (kritisches Hinterfragen von Kulturverständnissen)

ZIELE

- **Einführung in die Lebensbedingungen gesellschaftlicher Gruppen und kultureller Identitäten**
- **Nachdenken über die eigene Position in der Gesellschaft, Privilegien und Rassismus**
- **Förderung von Empathie mit Menschen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören**
- **(Thematisierung und Anwendung eines flexiblen, offenen Kulturbegriffs)**
- **(Reflektion über eigenes (beschränktes) Wissen und eigene Stereotype)**

VORAUSSETZUNGEN

ZEIT

1,5 – 2 Stunden

TEILNEHMENDENANZAHL

12 – 25 Personen

RAUM

Großer Raum, der ein Aufstellen aller Teilnehmenden im Kreis ermöglicht, in dem sie circa 8 Meter aufeinander zu laufen können

MATERIALIEN

Rollenkärtchen, Aussagen für die Aufstellung, Leitfragen zur Auswertung

LITERATUR & LINKS

Die hier dargestellte Version ist den Beschreibungen der Anti Bias Werkstatt Berlin unter dem Titel „In der Mitte der Gesellschaft“ sowie von GLADT e.V. Berlin unter dem Titel „Ein Schritt vor“ entlehnt. Die Version von GLADT e.V. kann abgerufen werden unter: www.hej.gladt.de/archiv/2009-12-15-Methode%20Ein%20Schritt%20nach%20vorn.pdf

ABLAUF

Alle Teilnehmenden stellen sich in einem großen Kreis auf und ziehen jeweils vier Kärtchen aus unterschiedlichen Kategorien, die zuvor von den Trainer_innen erstellt wurden und in Hüten herum gereicht werden. Die Kärtchen können beispielsweise aus den Kategorien Herkunft, Bildungsgrad, Religion und Geschlecht stammen, was in der Zusammenstellung möglicherweise diese Rollen ergibt:

- Nigerianer, Referent, katholisch, Mann
- Türkin, Fabrikarbeiterin, Buddhistisch, Frau
- Costa Ricanerin, Selbständig, atheistisch, Frau

Die Teilnehmenden sollen sich nun in diese Rolle hineinversetzen, dabei findet noch kein Gespräch zwischen ihnen statt. Dafür werden einige Minuten benötigt. Anschließend beginnt die Aufstellung. Dazu liest die/der Trainer_in eine Aussage vor. Alle Teilnehmenden, auf deren Rolle diese Aussage zutrifft, bewegen sich einen Schritt auf die Mitte des Kreises zu. Trifft die Aussage auf ihre Rolle nicht zu, bleiben sie stehen. Auf diese Weise werden nach und nach in einem Tempo, das genügend Zeit zum Nachdenken und Wahrnehmen der Situation zulässt, ca. 15 Aussagen durchgegangen. Die Teilnehmenden schweigen während der Übung. Wenn alle Aussagen vorgelesen sind, verbleiben die Teilnehmenden an ihrem jetzigen Platz. Dabei ergibt sich meist ein sehr gemischtes Bild von Personen, die sehr nah an der Mitte des Kreises und Personen, die sehr weit außen stehen.

Mögliche Aussagen für die Übung

- Ich kann ein Bankdarlehen bekommen.
- Ich kann eine zahnärztliche Behandlung bekommen, wenn ich das möchte.
- Ich kann mich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße sicher fühlen.
- Ich kann mein Leben fünf Jahre im Voraus planen.
- Ich kann meine_n Partner_in ohne Vorbehalte auf der Straße küssen.
- Ich kann offen und ohne Probleme meine Religion leben.
- Ich kann meinen Wohnort/Wohnung frei wählen.
- Ich kann in einen Großteil der Länder dieser Welt reisen, wenn ich es möchte.
- Ich kann selbstverständlich davon ausgehen, dass meine soziale Gruppe in Zeitungsberichten mitgedacht wird.
- Ich kann relativ problemlos einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle annehmen.
- Ich kann an einer Hochschule studieren.
- Ich kann davon ausgehen, dass ich die gleichen Karrierechancen haben werde wie andere Kolleg_innen mit ähnlichen Qualifikationen.

Es folgt die erste Auswertungsrunde. Darin sollten die Teilnehmenden zuerst über ihre eigene Position nachdenken: Wo stehen sie? Wo stehen die anderen? Wie fühlt sich dies an? Wann habt ihr bemerkt, dass andere zurückblieben/dass ihr zurückbleibt? Der/die Trainer_in kann nun Einzelne nach ihren Eindrücken fragen, dabei sollten im Idealfall Personen aus möglichst unterschiedlichen Zonen des Kreises angesprochen werden. Die Teilnehmenden sollen nun ihre Rollen den anderen Teilnehmenden vorstellen. Es sollte erwähnt werden, dass im tatsächlichen Leben privilegiere Menschen häufig ihre Privilegien als so selbstverständlich empfinden, dass sie sie gar nicht mehr bemerken, im Gegensatz zu Menschen in marginalisierten Positionen, die fast alltäglich mit Ausgrenzungserfahrungen konfrontiert sind.

Vor der zweiten Auswertungsrunde sollen die Teilnehmenden ihre Rolle abstreifen z.B. in dem sie nacheinander Arme und Beine ausschütteln. Die Runde findet dann im Plenum statt. Dabei können beispielsweise folgende Aspekte besprochen werden:

- In wie weit könntet ihr euch in eure Rolle hineinversetzen? Konntet ihr euch die Lebensbedingungen eurer Rolle vorstellen? Welche Bilder habt ihr von eurer Rolle entwickelt? Woher hattet ihr die Informationen für eure Vorstellungen?
- Welche Stereotypen schwingen in diesen Bildern möglicherweise mit?
- Welche Fragen waren für euch in der Rolle besonders bemerkenswert?
- Warum wusstet ihr über bestimmte Rollen viel, über andere gar nichts?
- Was hat euch in eurem Handeln eingeschränkt? (Bedeutung der durch die Kategorien bedingten Unterschiede)
- Inwiefern spiegelt die Aufstellung eurer Meinung nach die tatsächliche Gesellschaft (in Deutschland, weltweit) wider?
- Veränderungsmöglichkeiten der einzelnen Gruppen/ Individuen, Übertragung auf eigene Situation, strukturelle Ausgangspositionen von Gruppen in unserer Gesellschaft, positiver, verantwortungsvoller Umgang mit Privilegien oder Marginalisierung
- Welche Zusammenhänge zwischen dem Verständnis von Kultur, Kulturalisierung und Rassismus gibt es?

WICHTIGE HINWEISE UND ERFAHRUNGEN

Die vorgeschlagenen vier Kategorien können erweitert werden (siehe dazu die genannten Links) und an die Zielgruppe angepasst werden (je mehr Kategorien, desto komplexer wird die Übung). Wichtig ist während der Übung zu betonen, dass es sich bei den Schritten um subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden handelt. Einzelne Rollen, die durch das Ziehen der Kärtchen entstehen, können im ersten Eindruck unrealistisch wirken. Hier kann in der Auswertung besprochen werden, inwiefern einige Identitäten in der Realität zwar selten vorkommen und daher unrealistisch wirken, aber dennoch existieren.

Da die Teilnehmenden bei der Übernahme der Rollen mit ihren eigenen Bildern und ihrem Wissen über die Rollen arbeiten, ist es besonders wichtig, dies in der Auswertung zu besprechen, um Stereotypisierungen bewusst zu machen.

Außerdem sollten sich die Trainer_innen vor dem Rollenspiel entscheiden, in welcher Form sie mit der Gruppe den Umgang mit der eigenen (privilegierten oder deprivilegierten) Positionen reflektieren. Dabei sollte vor allem die Frage nach möglichen Veränderungen zum Beseitigen von Ungleichheiten ausführlich besprochen werden, um Abwehr, Resignation und das Schaffen von Opferrollen zu vermeiden.

VARIANTEN

Die Übung kann auch in der Weise durchgeführt werden, dass die Teilnehmenden keine Rollenkarten erhalten, sondern in ihrer eigenen Person die Fragen beantworten. Damit kann die eigene gesellschaftliche Position und die damit einhergehende Macht noch direkter bearbeitet werden und das eigene Erfahren bringt eine höhere Intensität mit sich. Diese Variante birgt allerdings die Gefahr, dass Einzelne auf eine Weise in den Fokus geraten, der ihnen unangenehm ist und dass ein Lernen auf Kosten einiger weniger stattfindet. Von daher sollte diese Version nur in einem angemessenen und feinfühligem Setting durchgeführt werden, in dem persönliche Erfahrungen mit Rassismus und Deprivilegierung angesprochen werden können, aber nicht müssen. Bei dieser Variante kann beispielsweise auch vor Beginn darauf hingewiesen werden, dass Lügen während der Aufstellungsübung erlaubt ist. Hierdurch steuert jede_r selbst, wie viel er/sie von sich preisgeben will.

Besser eignet sich daher je nach Kontext die Variante, dass jede_r Teilnehmende seine Schritte auf einem eigenen Blatt notiert. So kann in der Auswertung jede_r frei wählen, wie viel er/sie in der Gruppe berichten möchte.

FAZIT

Keine einfachen Lösungen

In den Veranstaltungen des diesjährigen Projektes zeigte sich: Die vielen Fragen rund um dem Stellenwert von rassismuskritischen und postkolonialen Perspektiven in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit fordern zur Diskussion auf, welche bereits von einigen Praktiker_innen geführt wird. Viele Aktive – sei es als Trainer_in oder als Koordinator_in für Bildungsangebote – wollen die Kritik aus rassismuskritischer oder postkolonialer Perspektive ernst nehmen und umsetzen. Gleichzeitig wurde ersichtlich, dass es bei vielen Aktiven Verunsicherungen und dadurch bedingt einen starken Wunsch nach konkreten Antworten gibt. Als Feedback auf vielen Veranstaltungen wurde genannt, dass die Teilnehmenden zahlreiche Anregungen und neuen Ideen in ihre Arbeitspraxis mitnehmen konnten, wenn auch keine endgültigen Lösungen. Wir hoffen nun, mit der Broschüre einige dieser Ideen weitergegeben zu haben. Darüber hinaus wurde deutlich, dass der Erfahrungsaustausch für Praktiker_innen besonders wichtig war und ist. Zwar kamen die Teilnehmenden alle aus ähnlichen Kontexten, doch waren dennoch verschiedene Perspektiven vorhanden, die einen interessanten Austausch über erlebte Situationen ermöglichten. Nicht in allen Organisationen und Vereinen wird die Notwendigkeit gesehen, das Thema Rassismus auch in der eigenen Arbeit grundlegend anzugehen. Gerade hier ist es für einzelne Mitarbeiter_innen wichtig, sich mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Organisationen auszutauschen.

Rassismus ist in den letzten Jahren auch in der entwicklungspolitischen Szene und in der Bildungsarbeit zu Globalen Themen ein zentrales Thema geworden, wenngleich (oder weil) sich Praktiker_innen einer solchen Bildungsarbeit für „Andere“ im Globalen Süden engagieren. Kulturalisierungen als neue Formen des Rassismus sind dabei höchst aktuell, wie wir auf den vorangegangenen Seiten gezeigt haben. Gerade die Arbeit mit überkommenen geschlossenen Kultur-Konzepten in der Bildungsarbeit ist nicht zu unterschätzen. Da dies gleichfalls (oder insbesondere) im Globalen Lernen geschieht, ist daher das Globale Lernen eine große Chance, dem kritisch entgegen zu wirken. Wir hoffen, dass einige Praktiker_innen der Bildungsarbeit anhand dieses Hefts zwar keine einfachen Lösungen jedoch zahlreiche Handlungsspielräume erkennen konnten.

Allerdings wurde ebenso deutlich, dass selbst motivierte Trainer_innen in der Bildungsarbeit häufig mit strukturellen Hürden konfrontiert sind. Veränderungen müssen daher gleichermaßen und vor allem auf struktureller Ebene geschehen – wie zum Beispiel in der Verfassung von Leitdokumenten wie dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung.

Wir bedanken uns als ebasea-Team bei allen Teilnehmenden dafür, dass sie ihre Erlebnisse und Erfahrungen auf den Seminaren geteilt und neues ausprobiert haben. Gehen wir das schwierige Thema Rassismus weiterhin gemeinsam mit Mut, Achtsamkeit und einer kritischen Haltung, auch uns selbst gegenüber, an!

Beste Grüße
Das Team von ebasea e.V.

Herausgeber:

!ebasa

bildung | beratung | ethnologie

ebasa e. V.

www.ebasa.org

info@ebasa.org

Autor_innen:

Katja Voss,
Hendrik Specken,
Heide Hällmayer

Redaktion und V.i.S.d.P.:

Hendrik Specken

Grafische Gestaltung:

Thomas Volbach,
thomasvolbach.com

Bezug der Broschüre bei ebasa e.V.
Mainz im Dezember 2014

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im
Auftrag des



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

sowie von



**KATHOLISCHER
FONDS** KOOPERATION
EINE WELT

und aus Mitteln des Kirchlichen Entwick-
lungsdienstes durch Brot für die Welt -
Evangelischer Entwicklungsdienst.

Für den Inhalt ist allein ebasa
e.V. verantwortlich; die hier dar-
gestellten Positionen geben nicht
den Standpunkt von Engagement
Global gGmbH und dem Bundes-
ministerium für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung
wieder.

GEHÖRIGKEITEN SUBKULTUR
BILDER SYSTEMISCH DENKEN DIVERS BILDE
MACHT VERTEILEN EUROZENTRISMUS
RÜCKUNG VERBINDET STEREOTYPE SUBKULTUR
SELBSTKRITISCH GEMEINSAMKEITEN MACHT VERTEILEN
GLOBAL DYNAMISCH ZUGEHÖRIGKEIT
INTERPRETIEREN SYSTEMISCH DENKEN KOMPLEXITÄT UNTER
OFFEN STEREOTYPE BILDER SPRACHE VERÄN
SENSIBILITÄT ETHNOZENTRISMUS DIVERS VE
KULTUR INTERPRETIEREN KULTURELLE BRILLE
DER GEMEINSAMKEITEN SENSIBILITÄT
KULTUR INTERPRETIEREN
OFFEN DIVERS ZUGEHÖRIGKEIT
BILDER RASSISMUS VERMEIDEN
DYNAMISCH KOMPLEXITÄT

!ebasa

bildung | beratung | ethnologie

am römerlager 43

55131 mainz

T +49 157 50644820

M info@ebasa.org

I www.ebasa.org